



T.C

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARI İLE
KARAKTER VE MİZAÇ ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sümevra KILIÇ

Birinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Fazilet Özge MAVİŞ SEVİM

İkinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Fatih ALKAN

TOKAT- 2023

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Fazilet Özge Maviş Sevim ve Muhammet Fatih Alkan danışmanlığında hazırlamış olduğum “Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları ile karakter ve mizaç özelliklerinin arasındaki ilişki” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Sümeyra KILIÇ



TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince ders döneminde ve gerçekleştirmiş olduğum araştırmanın tüm aşamalarında yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen değerli tez danışman hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Fazilet Özge MAVİŞ SEVİM ve Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Fatih ALKAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımda geldiğim noktada maddi ve manevi her anlamda desteğini esirgemeyen çok kıymetli annem Hafıza KILIÇ ve babam Mustafa KILIÇ'a sonsuz teşekkür ederim. Çalışmam boyunca manevi desteğini her zaman hissettiren ve çalışmanın tamamlanması yönünde cesaret veren sevgili abim Arş. Gör. Dr. Ahmet KILIÇ'a teşekkür ederim.

Sümevra KILIÇ

2023-Ağustos

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARI İLE KARAKTER VE MİZAÇ ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Kılıç, Sümeyra

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Fazilet Özge Maviş Sevim

İkinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Fatih Alkan

Ağustos 2023, xi + 82 Sayfa

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin benimsemiş oldukları eğitim inançları ile karakter ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Betimsel tarama modeliyle gerçekleştirilen çalışma 2022-2023 öğretim yılında resmi ve özel kurumlarda görev yapan 292 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin karakter ve mizaç özelliklerini belirlemek için 2004 yılında Köse ve arkadaşları tarafından Türkçeye uyarlanan Mizaç ve Karakter Envanteride yer alan karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme ve mizaç özelliklerinden yenilik arayışı alt boyutları, eğitim inançlarını tespit etmek için 2011 yılında Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk tarafından geliştirilen Eğitim İnançları Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada veriler normal dağılım göstermiş olup analizlerinde bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin ilerlemecilik eğitim inancını diğer inançlara oranla daha fazla benimsedikleri tespit edilmiştir. Eğitim inançları öğretmenlerin cinsiyetine göre incelendiğinde ilerlemecilik eğitim inancını kadın öğretmenlerin, esasici eğitim inancını erkek öğretmenlerin daha fazla benimsedikleri ve devlet okullarında çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin daimicilik eğitim inancını daha çok benimsedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken öğretmenlerin eğitim inançları öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve çalışma durumları açısından anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir. Mizaç özelliklerinden yenilik arayışı alt boyutunu erkek okul öncesi öğretmenleri daha fazla benimserken karakter özelliklerinden kendi kendini

yönetme alt boyutunda ise kadın okul öncesi öğretmenlerinin daha fazla benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin karakter özellikleri, farklı kıdemler açısından anlamlı bir farklılaşmamaktayken, mizaç özelliklerinden yenilik arayışı ile öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşı ile kendi kendini yönetme becerisi arasında pozitif bir ilişki bulunurken, yenilik arayışı ile negatif bir ilişki bulunmaktadır. İlerlemecilik eğitim inancı ile karakter ve mizaç özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yeniden kurmacılık eğitim inancı ile karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme arasında zayıf bir negatif ilişki belirlenirken mizaç özelliklerinden yenilik arayışı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Esasicilik eğitim inancı ile mizaç özelliklerinden yenilik arayışı arasında zayıf düzeyde negatif bir ilişki tespit edilirken karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme arasında orta düzeyde negatif bir ilişki bulunmaktadır. Daimicilik eğitim inancı, mizaç özelliklerinden yenilik arayışı ve karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme ile zayıf düzeyde negatif ilişkiye sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim İnançları, Karakter, Mizaç, Okul Öncesi Öğretmenleri

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE EDUCATIONAL BELIEFS OF PRESCHOOL TEACHERS AND THEIR CHARACTER AND TEMPERAMENT TRAITS

Master's Degree, Division of Curriculum and Instruction

Thesis Advisor: Asst. Prof. Fazilet Özge Maviş Sevim

Second Advisor: Asst. Prof. Muhammet Fatih Alkan

August 2023, xii + 82 Pages

The purpose of this study is to investigate the relationship between the educational beliefs held by preschool teachers and their character and temperament traits. This study, which employed a descriptive correlational design, was carried out with the participation of 292 preschool teachers employed at public and private schools in the 2022-2023 academic year. The character trait of self-directedness and the temperament trait of novelty-seeking in the Temperament and Character Inventory, which was adapted to Turkish by Köse et al. in 2004, were used to determine the character and temperament traits of the participants. While the Demographic Information Form developed by the researcher was used to collect the descriptive information of the participants, the Educational Beliefs Scale, which was developed by Yılmaz, Altınkurt, and Çokluk in 2011, was utilized to identify their educational beliefs. The collected data were found to be normally distributed, and the independent-samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) methods were employed to analyze the data. According to the results of the study, the participants adopted progressive educational beliefs more than other forms of educational beliefs. It was determined that the female participants adopted progressive educational beliefs more prevalently, while the male participants adopted essentialist educational beliefs more prevalently. Additionally, the participants who were working at public schools had a higher rate of holding educational beliefs centered around perennialism. The educational beliefs of the participants did not differ significantly based on their age, professional seniority, or employment status. The novelty-seeking category of temperament traits was observed more frequently among the male participants, while the self-directedness category of character traits was observed more frequently among the female participants. The character traits of the participants did not vary significantly based on their seniority levels, whereas their novelty-seeking traits, as a component of temperament traits, showed a significant

variation based on their seniority. The ages of the participants were positively correlated with their self-directedness levels and negatively correlated with their novelty-seeking levels. No significant relationship was found between the adoption of progressive educational beliefs and character or temperament traits. Furthermore, there was a weak negative relationship between reconstructionist educational beliefs and self-directedness as a character trait, but there was no significant relationship between reconstructionist educational beliefs and novelty-seeking as a temperament trait. Moreover, there was a weak negative relationship between essentialist educational beliefs and novelty-seeking, while there was a moderate negative relationship between essentialist educational beliefs and self-directedness. The perennialism-oriented educational beliefs of the participants were weakly and negatively correlated with their novelty-seeking and self-directedness traits.

Keywords: Educational Beliefs, Character, Temperament, Preschool Teachers

İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞME	i
JÜRİ KABUL VE ONAY	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
TEŞEKKÜR	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	x
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Problem.....	1
Amaç.....	2
Önem	4
Sayıtlar.....	5
Sınırlılıklar.....	5
Tanımlar.....	6
BÖLÜM II.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
İnanç ve Tutum.....	7
Eğitim İnançları	8
Daimicilik (Prennialism).....	9
Esasicilik (Essentialism)	10
İlerlemecilik (Progressivizm).....	11
Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism)	12
Kişilik ve Kişilik Kuramları	13
Kişilik	13
Kişilik Kuramları	15
Sigmund Freud'un Kişilik Kuramı	15

Gordon Allport Kişilik Kuramı.....	17
Alfred Adler'in Kişilik Kuramı.....	18
Beş Faktör Kişilik Modeli.....	18
Cloninger'ın Psikobiyolojik Kuramı.....	19
BÖLÜM III	25
YÖNTEM.....	25
Araştırmanın Modeli.....	25
Katılımcılar.....	25
Veri Toplama Araçları.....	26
Veri Toplama Süreci.....	28
Verilerin Analizi	28
BÖLÜM IV	30
BULGULAR	30
Betimsel İstatistikler.....	30
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Puanlarının Cinsiyet, Kıdem, Çalışma Durumu ve Çalışılan Kurum Türü Değişkenlerine Göre İncelenmesi	30
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Puanları ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	33
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter ve Mizaç Puanlarının Cinsiyet, Kıdem, Çalışma Durumu ve Çalışılan Kurum Türü Değişkenlerine Göre İncelenmesi	33
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter ve Mizaç Puanları ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	36
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Puanları ile Karakter ve Mizaç Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	36
BÖLÜM V.....	38
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	38
Sonuç ve Tartışma	38
Öneriler.....	43
KAYNAKÇA	44
EKLER.....	56
Ek 1. Uygulanan Ölçme Araçları	56

Ek 2. Ölçme Araçları Kullanım İzni.....	68
EK 3. Etik İzin Belgesi	69
Ek 4. Özgeçmiş.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları	26
Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Alt Boyutları ve Karakter ve Mizaç Envanterinin ilgili boyutlarına ait Betimsel İstatistik Değerleri	30
Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	30
Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları	31
Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Puanlarının Çalışma Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları	32
Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Puanlarının Çalışılan Kurum Türüne Göre t-Testi Sonuçları	32
Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları ile Yaş Arasındaki Korelasyon	33
Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendi Kendini Yönetme ve Yenilik Arayışı Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	33
Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendi Kendini Yönetme ve Yenilik Arayışı Puanlarının Eğitim Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları	34
Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendi Kendini Yönetme ve Yenilik Arayışı Puanlarının Çalışma Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları	35
Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendi Kendini Yönetme ve Yenilik Arayışı Puanlarının Çalışılan Kurum Türüne Göre t-Testi Sonuçları	35
Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendi Kendini Yönetme ve Yenilik Arayışı ile Yaş Arasındaki Korelasyon	36
Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Puanları ile Kendi Kendini Yönetme ve Yenilik Arayışı Arasındaki Korelasyon	36

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve tanımlara yer verilmiştir

Problem

Okul öncesi eğitim, çocukların ailesi dışında sosyal ortama geçiş sağladıkları, çeşitli uyaranlara maruz kaldıkları ve öğrenmelerin gerçekleştiği eğitimin ilk basamağıdır. Bu süreç boyunca edinilen her bilgi ve deneyim çocukların sonraki yaşamlarının şekillenmesini sağlarken aynı zamanda içinde bulunulan toplumun da şekillenmesi için zemin oluşturur (Akduman, 2012).

Yaşamın ilk yıllarında çocuğun aileden sonra en çok etkileşimde bulunduğu kişi okul öncesi öğretmenleridir. Okul öncesi dönem çocuklarının kişilikleri tam olarak tamamlanmadığı için çevrelerinde gelişen ve sergilenen durumları gözlemlemeye, taklit etmeye ve model almaya oldukça açıktırlar (Demirbaş ve Yağbasan, 2005). Bu süreçte öğretmenlere düşen görev, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak çocuklarda istendik davranış değişikliği sağlamaktır (Fidan ve Erdem, 1998). Ancak her öğretmenin eğitime bakış açısı aynı olmadığı için uygulanan yöntem ve teknikler de farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin eğitime bakış açısı aynı zamanda benimsedikleri eğitim felsefelerinin yansımalarıdır. Benimsenen eğitim felsefeleri yalnızca uygulama boyutunda farklılıklara yol açmamaktadır. Çünkü sergilenen her davranış ile çocuklara rol model olunması neticesinde çocukların oluşum sürecinde olan kişilik gelişimlerine iz bırakılmaktadır (Demir ve Köse, 2016).

Freud, kişiliğin yaşamın ilk yıllarında şekillendiğini savunmaktadır (San-Bayhan ve Artan, 2009). Yaşamın erken dönemlerinde maruz kalınan davranış ve düşünme kalıpları kişinin ileriki yaşamında kalıcı bir iz bırakarak kendi inanç ve düşüncelerini etkilemektedir (Pradhan, 2009). Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları karakter ve mizaç özellikleri nasıl ki özel yaşamı etkiliyorsa okul içerisinde sergilemiş olduğu eğitim ve öğretime bakış açısını, çocuklara karşı sergilemiş olduğu davranışlarını, tutumlarını, hitap şeklini ve çocuklarla kurmuş olduğu bağı da etkilemektedir.

Okul öncesi dönemin, kişilik gelişiminin şekillendiği ve sonraki tüm yaşam boyunca etkili olduğu varsayıldığında, bu süreçte en etkili kişi olan okul öncesi öğretmenleri ile ilgili daha fazla sayıda ve nitelikli araştırmaların yapılması gereklidir. Alanyazındaki bilgi yetersizliği araştırmanın gerekliliğini artırmaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri hakkında

öğrenme stilleri, ön bilgileri, kültürel geçmişleri ve ilgi alanları gibi pek çok konuda bilgi sahibi olmaları beklenilir. Ancak öğretmenlerin bu alanlardaki kişisel anlayışları, kavram yanılgıları, inançları ve daha birçok bilgileri çoğu zaman araştırmalara dahil edilmemektedir (Brookhart ve Freeman, 1992). Halbuki Pajares (1992) öğretmenlerin sahip oldukları inançların kişisel inançları ile iç içe olduğunu ve iki unsurun birbirini büyük ölçüde etkilediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin varsayılan durumlar karşısındaki davranışlarının incelenmesi ve sorgulanması bu durum hakkında bilgi edinimini sağlayabilir. Çünkü çocukların bulunduğu her ortamda beklenmedik durum ve soruların olması kaçınılmazdır. Karşılaşılan her durum karşısındaki davranışlarının belirlenmesi öngörülemez bir durum olduğu için çok zordur. Bundan dolayı özellikle küçük çocuklar için gelişimsel olarak uygun programın, olumlu ve sağlıklı öğrenmenin, gelişim sonuçlarını teşvik etmenin yanı sıra öğretmenlerin benimsemiş oldukları tutum ve inanışları ile profesyonel gelişim, beceri, bilgi ve eğilimlerin harmanlanması gerekmektedir (Wai Leng, Hui-Shen, Dhamotharan ve Che Mustafa, 2021). Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin kişilik ve karakter özellikleri ile eğitim inançlarının ve bunlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi önemli görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yer aldığı araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların önemli oranda eğitim programına odaklandığı görülmektedir (Kök, Tuluk ve Bay, 2005; Demir, 2022; Çelebi Öncü, 2017). Çalışmalara ek olarak, öğretmenlerin kurum içinde yaşamış oldukları sorunlar (Hayber, 2022), mesleki yeterlilikleri (Tutal ve Deniz, 2022) ve özyeterlilikleri (Göksu ve Özmütlu, 2023; Apaydın Demirci ve Arslan, 2020; Ertan, 2016; Temel ve Kölemen, 2021) de yoğunlukla odaklanılan alanlar arasında görülmektedir. Diğer taraftan, okul öncesi öğretmenlerinin karakter (Özbey, 2020), karakter ve mizaç özellikleri (Totan, Aysan ve Bektaş, 2010) ve kişiliğine (Deniz ve Kesicioğlu, 2012) odaklanan çalışma sayısı ise oldukça sınırlıdır. Benzer bir şekilde, okul öncesi öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim inançlarına ilişkin çalışmaların sınırlı sayıda olduğu gözlenmiştir (Çobanoğlu ve Capa Aydın, 2018; Balcı ve Küçüköğlu, 2019; Şahin, 2013). Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin karakter ve mizaç özellikleri ile eğitim inançları arasındaki olası ilişkilerin incelendiği az sayıda çalışmaya rastlanmıştır.

Amaç

Okul sürecinin başlaması ile çocuğun ufku genişler. Ailesi ve tanıdıkları ile sınırlı evreni yeni öğretmenler, arkadaşlar ve birçok kişi ile çeşitlenir. Aile kurumundan sonra temel sorumluluk öğretmenlere düştüğü için öğretmenlerin başarılı bir eğitimci ve örnek bir kişilik sergileyebilmeleri gerekmektedir (Uğurel Şemin, 1979). Çocuklar anne babalarının yerine

öğretmenlerini koydukları için öğretmenlerin kabul edeceği davranışları sergileme çabası içerisindeyler. Ancak öğretmenlerin vermiş oldukları karşı tepki hem okul hayatını hem de kişilik yapısını olumlu ve olumsuz olmak üzere şekillendirmektedir (Ersül ve Tolgay, 1988). Öğretmenlere düşen görev ise öğrencilerin kendi kendilerini aşmalarını sağlayarak hayattan aldıkları çeşitli izlenimleri belirli bir yönde toplamalarına yardımcı olmaktır (Şemin, 1968).

Çocukların karakter gelişimi öğretmenlerin, anne ve babaların sorumluluğundadır (Berklin, 1965). Karakter gelişiminin tamamlanması için iradenin kuvvetlendirilmesi gerekir. Bunun için dış etkilerin üstesinden gelinmesi gerekmektedir. Böylece karakter yapısı kendisini tamamlayarak esas haline ulaşacaktır. Bu durumun okullardaki sorumlusu öğretmenlerdir (Şemin, 1968). Freud'un benimsemiş olduğu psikoseksüel gelişim evrelerinin üç basamağı (oral, anal ve genital) okul öncesi dönem içerisinde yer almaktadır. Bu dönem içerisinde yaşanılacak olan aksaklıklar ve yanlışlar kişilik yapıları üzerinde, en son sahip olunan problemlere oranla kişi üzerinde daha kalıcı izli sonuçlara neden olduğu belirlenmiştir (Ersül ve Tolgay, 1988). İlk çocukluk yılları kişiliğin oluşumunda değişmez izler bırakmakta olup bu süreçte kişiliği etkileyen unsurların yaşam içerisinde etkin rol oynayan kişilerin takındıkları tavırlar ve çocukların bu tavırları nasıl algılamış oldukları çok önemlidir (Yörükân, 2000).

Gerçekleştirilen çalışmada ise kişiye terbiye verme görevini üstelenen okul öncesi öğretmenlerinin karakter ve mizaç özellikleri ele alınmıştır. Okul öncesi dönem, 0-72 ayları arasındaki çocukların tüm gelişim alanlarını desteklerken aynı zamanda kültürel değerler eşliğinde duygu kontrolü, algılama, yaratıcı düşünme, kendini ifade etme ve öz denetim sağlamayı amaçlayan süreci kapsar (Ural ve Ramazan, 2007). Tüm bu yetilerin kazanılması için çocuklara ve onların gelişim özelliklerine hâkimiyet önem arz eder çünkü mevcut bir aksaklığın ya da eksikliğin farkına varılması için sürece hâkim olunması gerekmektedir (Öz, 2005). Süreç, belirli yaş ve gelişim olgunluğundan çok daha uzun ve kapsayıcı bir zaman dilimine karşılık gelmektedir (Kuru Turaşlı, 2000). Okul öncesi dönemde öğrenme ve öğretme süreçleri karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte en önemli faktör olan okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin analiz edilmesi çocukların oluşum aşamasında olan kişiliklerine etkilerinden dolayı önem arz etmektedir (Vorkapic, 2012). Bu bilgiler neticesinde bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları ile karakter ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları puanları cinsiyet, kıdem, çalışma durumu ve çalışılan kurum türü değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme ve mizaç özelliklerinden yenilik arayışı puanları cinsiyet, kıdem, çalışma durumu ve çalışılan kurum türü değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme ve mizaç özelliklerinden yenilik arayışı puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları puanları ile karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme ve mizaç özelliklerinden yenilik arayışı puanları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

Önem

Eğitim, bir toplumun gelişmesi için etkili olan en önemli faktörlerden biridir. Koşulların çeşitlendirilmesi ile iyi bir eğitim gerçekleştirilebilir ancak tüm bu süreçte en önemli unsur öğretmenlerdir. Öğretmenler hak ettikleri kariyer sevincini öğrencilerinin gelişim alanında ilerlemeleriyle ve kişilikleriyle ilgili belirli koşulları karşılamaları ile hissetmektedirler. Burada ele alınan iki önemli unsur kişilik ve verimliliktir (Jurczak ve Jurczak, 2015). Bu bağlamda eğitim ve öğretimdeki verimliliği artırmak için öğretmenlerin kişilik yapılarına ve gelişimlerine önem verilmesi gerekmektedir. Bu alanda yapılan araştırmaların yoğunlaşması öğretmenlerin süreç içerisinde kendilerini daha iyi tanımalarını, kişilik özelliklerini keşfetmelerini ve çevresel faktörler ile süreç yönetimi kazanmalarını sağlayacaktır (Ptak, 2011).

Gaś'a göre öğretmenlerin kişiliği mesleki rollerini temsil eder. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması için eğitimin olduğu kadar kişiliğin de ele alınması gerekmektedir. Böylece öğretmenler; bilinçli kendini tanıma, kendini değerlendirme, kendi kendini eğitime, kendini geliştirme, ihtiyaçlarını tanımlama ve tüm bu süreçlerde gelişme ile hem öğrencilerinin hem de kendilerinin gelişimini sağlamaktadırlar (2001; akt. Bernacka, Pufal-Struzık ve Gierczyk, 2019). Çünkü öğretmenlerin eğitim anlayışları kişilikleriyle ilişki içerisinde (Kwiatkowska, 2008).

Kwiatkowska'ya (2008) göre öğretmenlerin var olan kişilikleri yalnızca pedagoji temelinde değil psikoloji, sosyoloji ve felsefe temellerinde de oluşmaktadır. Gerçekleştirilen

araştırmada felsefi temeller ele alınmıştır. Çünkü felsefe gerçeği veya varoluşu, bilgiyi ve bilgi ölçütlerini, değerleri ve değerlendirmeleri incelemektedir. Daha genel anlamıyla felsefe evrendeki her şeyin genel ve sistematik bir şekilde incelenmesini ve yorumlanmasını ele alan bir düşünce sistemidir (Alkan, 1983). Felsefe aynı zamanda eğitim ile ilgili belirleyici olması, eğitim programlarının düzenlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi kapsamında aktif rol oynamaktadır (Gutek, 2019). Eğitim felsefesi ise okullarda verilen eğitimin hangi şekillerde ve ortamlarda gerçekleştiğini, uygulama aşamasında seçilen yaklaşım ve yöntemlerin incelenerek sorgulanmasıdır (Doğanay ve Sarı, 2003). Program geliştirmenin ilk bileşeni kabul edilen felsefi düşünce, süreç içerisindeki tüm basamakların şekillenmesinde etkilidir (Korkmaz, 2019). Hotaman'a (2017) göre kabul edilen felsefi düşünce yalnızca süreç yönetiminde değil bir karar mercii olarak fikirlerin ayrıştırılmasını da sağlamaktadır. Bu düşünceden yola çıkılarak gerçekleştirilen araştırma ile elde edilen sonuçlar neticesinde okul öncesi öğretmenlerin eğitim inançlarının incelenmesi ile davranış ve etkileri üzerinde bilgi sahibi olunarak gerekli olması halinde düzenlemeler yapılabilecektir.

Okul öncesi dönemin çocukların sonraki yaşamları için ilk basamak olması adına çok önemsenmesine karşın bu süreçte en aktif kişi olan okul öncesi öğretmenlerinin varlığı, eğitimi, süreç yönetimi, eğitim anlayışı, davranış ve üslubu çoğunlukla göz ardı edilmektedir. Ancak süreçte çocuklara yol gösterici ve rehber olan bu bireyler hakkında bilgi sahibi olunması, araştırmaların yapılması, gerekli olması halinde mesleki eğitimlerin verilmesi çok daha önemlidir. Çünkü okul öncesi dönem çocukları davranış kopyalama ve örnek alma konusunda çok profesyonellerdir. Alanyazın incelendiğinde bu konu hakkında yapılan araştırmaların eksikliği çalışmanın gerçekleştirilmesini teşvik etmiştir. Öğretmenlerin benimsemiş oldukları eğitim inançları ve çıktılarının kabul edilen Milli Eğitim amaç ve kazanımlarına uygunluğu denetlenmesi ve takibinin yapılması adına çalışma önem arz etmektedir.

Sayıtlar

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları ile karakter ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın dayandığı sayıtlar:

- Okul öncesi öğretmenleri, kullanılan ölçme araçlarında yer alan soruları samimi bir şekilde yanıtlamışlardır.

Sınırlılıklar

Gerçekleştirilen araştırma:

- Veri toplama araçları olan “Eğitim İnançları Ölçeği” ve “Karakter ve Mizaç Envanteri” sonucunda elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- Araştırma, okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Eğitim inancı; eğitimcilerin çeşitli eğitim felsefelerinden yola çıkarak uygulamaya koyacakları eğitim öğretim yolları hakkındaki görüşlerini kapsar (Haney, Lumpe ve Czerniak, 2003).

Karakter; kişinin kendine özgü duyuşsal, zihinsel ve bedensel anlamda gerçekleştirdiği tüm davranışlarına çevrenin verdiği anlamdır (Köknel, 1982).

Mizaç; herkes tarafından kalıplaşmış bir tanıma sahip olmamasına karşın kişinin duygusal ve davranışsık tepkilerinin karakteristik tarzını içeren yansımasıdır (Prior, 1992).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İnanç ve Tutum

İnanmak, Latince “opinio” kelimesine karşılık gelmektedir. Başlangıçta sadakat ve itaat olarak adlandırılmasına karşın evrim teorisi ve bilimsel yöntemlerin resmileştirilmesi ile bir tür bilgi iddiasını belirtmek için kullanılmaya başlanmıştır. İnanç çoğu zaman dini bir çağrışım yapmasına karşın gerçeklerin ya da şüphelerin ifade edilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Hendry, 2019). Hume inancın, kişinin eylemlerinin yönetici ilkesi olduğunu kabul eder. İnançlar ile doğru orantılı hareket edildiği için inançların eğilimleri olduğu kabul edilir (Smith ve Jones, 1986). İnanç, bazı fikirlerin gerçekliğine ya da gerçek olmasına ilişkin kabul ve kanaat olarak tanımlanmaktadır (Schwitzgebel, 2006).

İnanç, kişinin içinde bulunduğu dünyayı bir yönüyle anlamlandırması ve bilgilerini organize etmesidir. İnançsız bir kişinin varlığından ve devamlılığından söz edilemez. Kişi psikolojik yapısının olgunluğu için inançlara ihtiyaç duyar. İnançlar, kişinin dünyaya bakış açısını şekillendiren birer parça görevi üstlenir (Krech ve Crutchfield, 1970). Stephens ve Graham (2004) inancın kabul edilen doğruluk ve temsili içerik olmak üzere iki temel özelliğinin olduğunu kabul etmişlerdir. İnançlar, kişinin ne düşünebileceğini veya ne yapması gerektiği konusunda alınan kararlara rehberlik eder. Doğruluk, kişinin karar verme ve eylemde dikkat ettiği bir husustur. Temsili içerik ise kişinin bir durum hakkında sahip olduğu düşünce veya fikirdir.

Tutum, Latince “aptus” kökünden türetilmiş olup uygunluk, uyum sağlama anlamlarıyla birlikte gerçekleşen eylemler için öznel veya zihinsel hazırlıkları, deneyim yoluyla organize edilmiş ve davranış üzerinde yönlendirici etkiyi ifade eder (Allport, 1935). Eagly ve Chaiken (1993) tutumu, bir varlığı belirli bir dereceye kadar lehte ve aleyhte değerlendirerek ifade edilmesi olarak tanımlamışlardır. Thurstone (1928) tutumu, belirli bir konu hakkında kişinin eğilimlerinin, duygularının, önyargılarının, dahil olduğu tarafların, fikirlerinin, korkularının ve inançlarının toplamı olarak nitelendirir. Tutum ile görüş kavramları karıştırılmamalıdır. Çünkü görüş, var olan durumun yalnızca sözlü bir şekilde ifade edilmesi iken tutum, görüşe ilişkin ifade edilen yorumlardır. Tutum için önemli olan sözlü ifade değil takınılan tavidir.

Davranışlar altında yatan temellerin çözümlenmesi için tutumların incelenmesinin önemini, 1862 yılında İngiliz filozof Herbert Spencer dile getirmiştir. O zamana kadar gözlemlenmeyen davranışların ölçülmesi kabul edilmemekteydi. Louis Leon Thurstone, 1928

yılında yayınlamış olduğu makale ile tutumların ölçülebileceğini açıklamıştır. Likert (1932), gerçekleştirdiğı çalışmada Thurstone'ın çalışmalarına ek olarak sosyal tutum çalışmalarının nicel yönlerini geliştirmeyi amaçlamıştır.

Kişinin var olan durumlar karşısında sahip olduğu olumlu ve olumsuz düşünceler kişinin inançlarıdır. Ancak inançlar tutuma da yol açabilir. Bu durum tutumların bir dizi inançlardan oluştuğunu ortaya koymaktadır (Reid ve Ali, 2020). Ajzen ve Fishbein de (2008) tutumların inançlara dayandığını belirtmektedir. Connors ve Halligan (2015) ise inançların tutumları anlamak için bir çerçeve niteliği taşıdığını belirtmişlerdir. Özgün düşünce ile inanılan durumların bir önermeyi seçmeyi gerektirdiğı için inançlar “önermesel tutum” olarak da adlandırılmaktadır. Burada ele alınan tutum kavramı ise kişinin sahip olabileceğı birçok tutum içerisinde yalnızca bir tanesi anlamında kullanılmaktadır (Churchland ve Churchland, 2013).

İnanç ve tutumlar kişinin kendisi hakkında sahip olduğu tüm bilgilerdir. Bu bilgilere sahip olunmadığı takdirde gerçekleşen her durum ve olay karşısında kişinin yeni bir benlik oluşturarak var olan durum ve olaylara özgü ihtiyaçlarını organize etmesi gerekmektedir (Krech ve Crutchfield, 1970). İnançlar gelişen durumlar karşısında sahip olduğumuz nötr düşünceler iken tutumlar gelişen durumların aleyhinde ya da lehinde gelişen kutuplaşmış düşüncelerimizdir (Krech ve Crutchfield, 1970). Eagly ve Chaiken da (1993) bu durumu tutumların aksine inançların sosyal psikolojide belirleyici özellik barındıran değerlendirici bir içerik sahibi olmasının gerekli olmadığı şeklinde ifade etmişlerdir. Eğitim alanında da pek çok inanç farklılıkları bulunmaktadır. Bundan dolayı eğitim inançları hakkında bilgi edinilmesi büyük önem ifade etmektedir.

Eğitim İnançları

Felsefe, evrende yer alan tüm durum ve olayların incelenmesini ve yorumlanmasını sağlayan bir düşünce sistemidir. Felsefe aracılığı ile düşünceler organize edilerek gerçekleştirilen hareketler anlamlandırılır. İnsan doğasını anlamlandırmak için felsefe gereklidir (Alkan, 1983). Felsefe evren hakkında genel sorunları ele alırken bilim ise öznel konuları ele alır. Bu durum felsefenin bilimin bir uzantısı olduğunu ve bilime bağlı şekilde hareket ettiğinin bir göstergesidir (Politzer, 1989).

Eğitim kuramları, benimsenen felsefenin sınıf içerisinde uygulanmasıdır. Eğitim programlarının içeriğı, öğretim yöntemleri, değerlendirme araçları gibi sürecin tüm aşamaları benimsenen felsefe aracılığıyla şekillenir (Johnson, Dupuis, Muial, Hall ve Gollnick, 1999). Eğitim kuramları ekolleri ise ilerlemecilik, daimicilik, esasicilik ve yeniden kurmacılık

şeklinde. Bu ekollerin felsefî yönden dayandığı temel felsefe ekolleri ise idealizm, realizm, pragmatizm, existantializm, analitik felsefe ekolleri ve varyanslarıdır (Alkan, 1983).

Eğitim felsefesi, kişinin eğitim hayatını belirleyen temel unsurdur (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011). Eğitim felsefesinin, bir eğitim disiplini olarak kabul edilmesinin sebebi eğitimi incelemesi iken eğitim disiplini değil felsefe disiplini olarak kabul edilir. Bu durum eğitim hakkındaki tüm sürecin felsefî açıdan ele alındığını gösterir. Eğitim felsefesinde felsefe disiplini esas alındığı için bilimlerin değil felsefenin yöntemleri kullanılır. Eğitimi etkileyen dört felsefe idealizm, realizm, pragmatizm ve egzistansiyalizmdir. Bu dört felsefeden etkilenecek geliştirilen eğitim felsefeleri ise daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıktır (Demirel, 2020). Gerçekleştirilen araştırmada Eğitim İnançları Ölçeğinde yer alan Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefeleri ele alınmıştır.

Daimicilik (Prennialism)

Daimicilik bilinen en eski ve sınırlayıcı eğitim felsefesi olmakla birlikte temelleri realizme dayanmaktadır. Ahlaki ve dini eğitimin yanı sıra okuma, yazma ve aritmetik (reading, writting, aritmetic) olmak üzere üç R uygulanmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2016). Daimicilik, temelini klasik gerçekçilikten alır ve pek çok idealistin de desteklemiş olduğu eğitimin evrensel nitelikteki belli gerçeklere uygun şekilde şekillenmesi gerektiğini savunur (Fidan ve Erden, 1998). Daimiciliğe göre eğitimde sonsuz olarak nitelendirdikleri kalıcı bilgi ilkelerine ulaşılması amaçlanır. Daimiciler doğanın, insan doğasının ve varoluş ilkelerinin sabit olduğunu ve çok az değişime uğradığını kabul ederler (Johnson ve diğerleri, 1999).

Kişinin çevresinde gelişen olayları algılamasının ve çözümlemesinin kendisini tanımasıyla gerçekleşebileceğini, bu durumun da ancak kişisel disiplin sonucunda oluşacağı savunulur. Daimiciler kişisel disiplinin sıkı ve yoğun bir çalışma sonucunda oluşabileceğini kabul ederler. Bu ise öğretmenlerin öğrencilerini entelektüel disipline teşvik etmesi, önemsiz kabul edilen dersler ile ilgilenilmemesi, anadil, yabancı dil, tarih, fen ve matematik gibi temel derslerin aktarımı ile gerçekleşecektir (Alkan, 1983). Daimicilik eğitim felsefesinde öğretmen bir otorite olarak kabul edilir. Öğretmen dersin anlatılması ve sözlü dönütlerin verilmesi görevini üstlenir. Öğrencilerin tamamını kapsayan tek bir program uygulanmasının yanı sıra seçmeli derslere ve mesleki ya da teknik konulara çok az yer verilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2016).

Daimicilikte olduğu gibi idealizmde de geçen zamana karşı etkisini koruyan fikirleri, önemli büyük eserleri ve akıl yürütme yetisinin önemi vurgusu yapılmıştır. Daimiciler gerçeğe

ulaşmak için gerçeği oluşturan küçük parçalardan sıyrılarak esas değişmeyen amaca ulaşmalıdır. Bu durum ise akıl yürütme ile gerçekleşecektir. Akıl yürütme yalnızca deneyimlemek ve birebir etkileşim kurulması ile gelişmemektedir. Var olan fikirler ile temas kurulması duyuşsal yönden ulaşlamayan nihai içeriğe ulaşılmasını sağlar (Johnson ve diğlereri, 1999).

Daimicilik eğitim felsefesinin altı temel ilkesi řu şekildedir (Kneller, 1964; Arslanoğlu, 2019; Fidan ve Erden, 1998).

- Eğitimin doğası da insan doğası gibi sabittir. Daimiciliğe göre eğitimin amacı insan doğasında değişim yapmaktır. Değişim ise ancak düşünme, akıl ile gerçekleşecektir. Bu nedenle insan doğasının merkezini oluşturan beşerî bilimlerin önemi vurgulanmaktadır.
- Düşünme yetisi insanlara verilmiş olan en önemli ve en ayırt edici yetidir. Özgürlüklerin ve sorumluluklarının yerine getirebilmesi için eğitime ihtiyaç duyulur.
- Eğitim yalnızca evrensel ve değişmez olan gerçeğe uyum sağlar. Dünyada değişim gösteren pek çok durum olmasına karşın eğitim yalnızca değişim göstermeyen gerçeklere uyum sağlamalıdır. Eğitimde de her şey aynı olmalı ki toplum içerisinde iyileşme ve düzen kurulabilsin.
- Eğitim hayatı taklit etmenin aksine hayata hazırlayıcı konumundadır. Hazırlık aşamasında kültürel miraslar ve değerler kazandırılarak gelecek kuşaklara aktarımı sağlanmalıdır.
- Çocuklara ve gençlere yaşam içerisindeki maddi ve manevi gerçekler tanıtılmalıdır. Aktarılan bilgiler genel geçer olmamalı her yaşta ve her yerde kullanılabilecek nitelikte olmalıdır.
- İnsan doğasının evrenselliği, akıllı en iyi ve güzel şekilde klasik eserler aracılığıyla aktarılmaktadır.

Esasicilik (Essentialism)

Esasicilik, farklı felsefi görüşler ile fikir birliği yapmasına karşın resmi olarak hiçbir felsefi düşünce ile birliktelik oluşturmamaktadır (Kneller, 1964). Esasici eğitim felsefesi insanı, kültürün ve toplumun bir parçası olarak nitelendirir. Dünyaya geliş itibari bilgi sahibi olmaksızın ve bilgiye tümevarım yoluyla ulaşır. Çünkü tümevarım yolu ile edinilen bilgiler sürekli birikim halindedir ve kesinlik içerir (Sönmez, 2019).

Esasicilik diğler ismiyle özcülük kelime kökü ile bağlantılı olan özün, her bireyde bulunduğunu ancak bu yapının şekillendirilmesi için geçmişin tecrübe ve inançları ile bir süreç

yürütülmesi gerektiğini belirtir (Dunn, 2005). Bu süreçlerin yürütülmesi için okulun gerekliliğine vurgu yapılır (Alkan, 1983). Esasicilik eğitim felsefesinde okul; kültürün korunmasını ve aktarılmasını sağlayan, sistemli bir şekilde bilgi aktarımının olduğu, temel beceriler hakkında bilgi sahibi olunan, kişiyi meslek dallarına ve vatandaşlığa hazırlayan bir kurum özelliğine sahiptir (Gutek, 2019).

Esasici eğitim felsefesinin dört temel ilkesi bulunmaktadır (Kneller, 1964).

- Öğrenmenin gerçekleşmesi için zorunlu olarak sıkı çalışmak ve uygulama yapılmalıdır.
- Eğitimden söz hakkı öğrenciden çok öğretmende olmalıdır.
- Eğitimin amacı öngörülen konunun benimsenmesidir.
- Okullardaki uygulanan eğitim yöntemleri gelenekselliğini korumalıdır.

Esasicilik okullardaki eğitim programları konularını inceleyerek gerekli olan bilgilerin öğretmenler tarafından aktarılmasını, gerekli olmayan bilgilerin ise eğitim programından çıkarılmasını savunur (Kneller, 1964). Süreç öğretmen tarafından yürütüldüğü için öğrenci edilgen öğretmen etken konumundadır. Otoritenin korunması amacıyla cezaya başvurulması ve öğrenilen bilginin değerlendirilmesi için öğrencilere ezbere dayalı sorular yöneltilmektedir (Sönmez, 2019).

Esasicilik daimicilik eğitim felsefesiyle benzer görülmesine karşın farklılıkları bulunmaktadır. Daimicilere göre eğitim esas konularının yer aldığı Büyük Kitaplar konusunda esasiciler ile aynı görüşe sahip değillerdir. Esasiciler bireysel faydaları için değil mevcut gerçeklere ulaşılması amacıyla öğretim görürler (Kneller, 1964). İlerlemecilik eğitim felsefesini ise öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını verilmesi amaçlanan konu içeriklerinden daha fazla önemsemesi açısından eleştirmektedir (Alkan, 1983).

İlerlemecilik (Progressivizm)

İlerlemeci eğitim felsefesi, pragmatik felsefenin eğitime uyarlanmasıyla meydana gelmiştir. Temsilcilerini pragmatist filozoflar değil geleneksel eğitimin getirilerine karşı gelen başta John Dewey ve William Heard Kilpatrick olmak üzere birçok eğitimci oluşturmaktadır (Alkan, 1983). Geleneksel eğitimin benimsemiş olduğu, temel bilgilerin aktarımı ile toplumun devamlılığının gerçekleştirilemeyeceği savunulur. Çünkü toplum yalnızca kişilerin birlikteliği değil aynı zamanda amaç, inanç, duygu ve bilgi birlikteliğidir (Dewey, 1916). Değişen birliktelik öğeleri eğitimde de yeni politika ve yöntemlerin düzenlenmesini beraberinde getirir (Fidan ve Erden, 1998). İlerlemecilik eğitim felsefesinin temelleri ise 18. yüzyıl Aydınlanma dönemine uzanmaktadır. Yaşanılan problem durumlarına karşı zekâ ve bilimsel yöntem ile

özüm aranılması süreci başlamıştır. Geleneksel doktrinlere karşı çıkılmasına karşı Rousseau'nun da savunduğu insan karakterinin temelde iyi olduğu düşüncesi kabul edilmektedir (Gutek, 2019).

İlerlemeci eğitim felsefesi, esnek bir eğitim programının savunucusudur. Öğrenme, birey ve toplumun sürekli değışiklik içerisinde olan ihtiyaçlarını karşılarken ilgi ve ihtiyaçları da gör ardı etmemelidir. Öğretmen öğrenme sürecinde rehber konumundadır. Ancak bu durum öğrencilerin öğrenmek istedikleri kavram ve durumları seçtikleri anlamına gelmemektedir. Öğretmen öğrenen kişiye uygun bir öğrenme ortamı hazırlayarak o ortama uygun özgün öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlar (Dunn, 2005). Öğrenmeler ise basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta olmak üzere her birinin bir öncekinin devamlılığı şeklinde düzenlenmelidir. Yaşam içerisinde karşılaşılabacak konular kuramdan daha çok uygulamaların yapılması şeklinde birliktelik içinde sürdürülmelidir (Sönmez, 2019). Tüm bu süreçlerin gerçekleşmesi için demokratik bir eğitim ortamı oluşturulmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2016).

Chevy Chase Country Day okulunun yöneticisi başkanlığında kurulan İlerlemeci Eğitim Birliği ilerlemecilik eğitim felsefesinin ilkelerini oluşturmuşlardır. Bu ilkeler (Gutek, 2019):

- İlerlemecilik eğitim felsefesi ile çocuğun doğal gelişim süreci desteklenerek, barındırmış olduğu yaratıcılık, ifade becerileri ve tüm duyguların özgür bir şekilde ifade etmesi sağlanmalıdır.
- Çocukların var olan ilgi ve ihtiyaçlarının yaşam içerisindeki karşılığını bulmaları için rehberlik süreci yürütülmelidir.
- Öğretmenlerin görevi ise öğrencileri belli alanlarda yönlendirme ve sınırlamaktan ziyade öğrencilerin araştırma yapma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır.
- Öğrenci başarısı tek yönlü sınama araçlarıyla değil zihinsel, psikolojik, sosyal ve ahlaki olmak üzere tüm boyutları kapsayacak şekilde gerçekleştirilmelidir.
- Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerinin karşılanması okul, aile ve ev iş birliği ile gerçekleştirilmelidir.
- İlerlemeci eğitim felsefesi için okul, düşünce ve uygulamaların gerçekleştirildiği bir laboratuvar görevi görmelidir.

Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism)

Yeniden kurmacı eğitim felsefesi, başlangıçta ilerlemeci eğitim felsefesi ile fikir birliği içerisinde iken 1932 yılında İlerlemeci Eğitim Derneği yıllık toplantısında George Counts, ilerlemeci eğitim felsefesinin üst düzey sınıfa yönelik çalışmalar yaptığını, çocuğu merkeze

alan anlayışın farklı düzeyde uygulandığını, toplumsal ve ekonomik meselelerin göz ardı edildiği konusunda eleştirilerde bulunmuştur (Ornstein ve Hunkins, 2016). Yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin amacı, toplumun oluşumunu yeniden oluşturmak ve değiştirmektir. Bu süreçte esas sorumluluk okullara düşmektedir. Oluşturulan demokratik ortam, kullanılan öğretme-öğrenme stratejileri, araç- gereçler, yöntem ve teknikler ile eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek bilimsel bir süreç tasarlanmaktadır (Sönmez, 2019).

Yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin temel ilkeleri (Alkan, 1983):

- Eğitimin amacı, her anlamda anlaşılır ve ayrıntılı bir sosyal reform programı geliştirmektir.
- Eğitimciler okullarda bilgili vatandaş ve değişimin temsilcilerini yetiştirme görevi üstlenirler.
- Eğitimde kullanılan kitaplar, öğretmenler ve fikir olarak demokratik bir ortam oluşturulmalıdır.
- Yeniden inşa için gerekli olan çözümlerin, geçerliliklerin ve gerekliliklerin öğrencilere aktarılması ve öneminin kavratılması öğretmenlerin görevidir.
- Eğitimde kabul edilen amaç ve araçlar davranış bilimleri vurgularına göre yeniden düzenlenmelidir.
- Okul, eğitim ve kişiler büyük ölçüde sosyal ve kültürel güçler tarafından şekillendirilmektedir.

Kişilik ve Kişilik Kuramları

Bu bölümde kişilik tanımı yapılarak kişilik kuramları ele alınmıştır. Ele alınan kişilik kuramları; Sigmund Freud'un Kişilik Kuramı, Gordon Allport'un Kişilik Kuramı, Alfred Adler'in Kişilik Kuramı, Beş Faktör Kişilik Modeli ve Cloninger'in Psikobiyolojik Kuramı'dır. Cloninger'in psikobiyolojik kişilik kuramı içerisinde karakter ve mizaç kavramları ele alınmıştır.

Kişilik

İnsan, düşünme ve konuşma yetisi sayesinde evreni bütün olarak algılayabilen, kavrayabilen ve evren üzerinde değişiklik yaparak topluluk halinde bir kültür çerçevesinde yaşamını sürdüren canlıdır (TDK, t.y.). Kişi ise bilinç, irade ve sorumluluk sahibi bireyi temsil eder (Cevizci, 2019). Her iki kavram da tek başına bir anlam ifade etse dahi bir durumu temsiliyetleri bulunmamaktadır. Bundan dolayı insan bütün davranışları ve özellikleri ile bir bütündür, "kişi" dir. Evrende her kişi bir varlığı temsil eder ve tekdir. İnsan kendi davranışları

ve özellikleri ile hiçbir kimseye benzemeksizin kendi kişiliğini oluşturur (Başaran, 1971). Nasıl ki bir öğretmen tarafından aynı şekilde gösterilen problem çözümü çocuklar tarafından farklı şekillerde uygulanıyorsa, bir kişinin öğrenmiş olduğu her bilgi ve yeti kendi geliştirdiği benliği tarafından işleme konulacaktır (Cole ve Morgan, 1975). Böylece kişilik oluşum süreci gerçekleşir.

Kişiliğin tanımı ilk olarak, insanların vücut yapılarına anlam verilmesi ile gerçekleşse de daha sonrasında kişilik özellikleri üzerinden çalışmalar devamlılık kazanmıştır (Başaran, 1971). Psikologlar ise “Kişiliği bireyin kendine has ve ayırt edici davranışlarının tamamı” olarak nitelendirmektedirler (Köknal, 1982, s. 23). Bir kimseyi diğerinden ayırarak manevi genel karakteristik özelliklerin tümü kişilik ya da şahsiyet olarak adlandırılır (Cole ve Morgan, 1975). Kişilik bireyin özel ve ayırıcı özelliklerini barındırır. Özel olması bireyin sıklıkla gerçekleştirdiği davranışlar içermesi veya kişiye has bir davranış olmasından kaynaklanırken ayırmacılık özelliği ile diğer insanlardan farklılaşması kastedilmektedir (Morgan, 1981). Kişilik, insanlar arasında farklı derecelerde var olabilir. Günlük yaşamda sıklıkla duyulan kişilik sahibi, kişiliği zayıf, kişiliksiz, kişiliği zayıf gibi çeşitlendirilen derecelendirmeler kişilik sözcüğünün bireylere yansımasıdır (Köknal, 1982). Kişilik, içsel varlığımızı fiziksel olarak görünür kılmış olsa da hiçbir zaman ideal bakış açısıyla tamamlanamayacaktır (Stern, 1923). Kişiliğin gerçek anlamda tamamlanabilmesini savunanlar için ise bireyin kendini tanıyabilmesi, toplum tarafından kabul edilmesi ve bireysel özelliklerinin değerini bilmesiyle gerçekleşir (Kant, 2020).

Kişilik kavramı farklı dillerde “personality, personalite, persöhnlichkeit” şeklinde karşılık bulmaktadır. Latin dillerinde maske anlamında “persona” olarak adlandırılmaktadır. “Per-sonare” olarak türetilen kişilik kavramı insanların gelişen olay ve kişilere karşı sergilemiş oldukları duygu, düşünce ve davranışları aynı maskede olduğu gibi değişmez olduğunu kabul edilmektedir (Goldie, 2005). Maske aracılığı ile kişi kendisini istediği ya da istendiği şekilde özgürce göstermektedir. Davranışların sergilenmesi bir daimilik içermesinden dolayı kişilik kavramı ile ilişkilendirilmiştir (Yanbastı, 1996). Romalılar “personae” kavramını diğer dillerden farklı olarak şahıs(kişi) anlamında değil insanlar anlamında kullanmışlardır (Karadeniz Çelebican, 2010). Ancak tüm insanlar aynı olay, durum veya şartlar karşısında aynı davranışları sergilemezler, aksine sergiledikleri davranışları doğrultusunda birbirlerinden ayrılırlar (Başaran, 1971). Çünkü birey, şahsi kişiliğini kendine has olacak şekilde yaratıcı benliğini kullanarak şekillendirir. Böylece her kişilik subjektif ve şahsi bir oluşumu temsil eder

(Yörükân, 2000). Bireylerin kişiliğinin oluşumunu destekleyen unsurlar ise; yetenek, duygu, ilgi, düşünce, davranış ve tutumlar şeklinde çeşitlendirilebilmektedir (Köknel, 1982).

Kişilik kavramı nasıl ki farklı dillerde farklı şekillerde anlamlandırılmış ise dönem insanları tarafından da farklı tanımlamalarda bulunulmuştur. Çiçero (Yak. M.Ö.60), kişilik kavramına yaşam içerisinde oynanılan rol benzetmesi yapar. Kişiyi biçim olarak belirli bir şekle büründürmesine karşın esasen o görüntüye ait olunmadığını savunur (akt. Yanbastı, 1996). Boethius, 6. Yüzyılda “Bir kişi, rasyonel doğanın bireysel bir maddesidir.” şeklinde yapmış olduğu kişilik tanımı ile kişinin doğasında var olan kökenini kabul etmenin sonraki çalışmalara yol göstereceğini vurgulayarak kişilik kavramının temellerini atmıştır. Aristoteles’in savunmuş olduğu kişinin var olan türünün devamlılığı için var olduğu inancı kişinin varlığına ve değerine saygı duyulması şeklinde yön değiştirmiştir (Allport, 1937). Windelband (1921) ise kişiliği, bireyin kendisi için nesnel konuma getirmiş olduğu bireysellik olarak tanımlar. Konfüçyüs’e göre kişilik bir mükemmellik halinden her zaman değişim içerisinde olan ve endişelerini beraberinde getiren bir insani durumdur (Buscaglia, 1989). Gordon Allport’a göre kişilik, bireyin içinde bulunduğu çevresine kendine özgü bir biçimde uyum sağlamasına zemin hazırlayan psikofizik güçlerin dinamik bir halidir. Bireyleri birbirinden ayıran özellikler ise psikolojik ve biyolojik (mizaç) farklılıklardır. Kişilik birbirini tamamlayan farklı katmanların bütünleşmiş halidir (Bilgin Aydın, 2004). Kişilik kavramı karakter, şahsiyet ve mizaç kavramları ile çoğu zaman eş anlamlı olarak nitelendirilse dahi kavramlar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Kişilik kavramını daha nitelikli anlamlandırmak için bu kavramlara ihtiyaç duyulmaktadır (Ersül ve Tolgay, 1988).

Kişilik Kuramları

Sigmund Freud’un Kişilik Kuramı

Sigmund Freud, 1856 yılında Moravya’da dünyaya gelmiştir. Tıp öğrenimi sonrasında insanın bilinçli dünyası haricinde çok güçlü bir sürecin varlığına olan inancı oluşmuş ve çalışmalarını bu yönde sürdürmüştür (Yanbastı, 1996). Psikoloji alanında en etkili kişi olarak anılan Freud, psikanalizin kurucusu olmakla birlikte psikanalizin kişilik teorisini öneren ilk kişidir (Zhang, 2020). Aynı zamanda kişiliği ve kişilik gelişimini bilinçaltı süreçler, içgüdüler ve cinsellik alanında yürüterek diğer kuramcılardan ayrılmaktadır (Arı, Üre ve Yılmaz, t.y.). Freud’un teorisine göre insan doğası içinde kimi zaman birlikte hareket eden kimi zamansa savaş halinde olan bir dizi baskı bulunmaktadır. Bu durum kişiliğin her zaman hareket halinde olduğunu ve süreci yönlendirebilen, değiştirebilen veya dönüştürebilen bazı güçlerin varlığı

şeklinde tanımlanır. Ancak ele alınan süreç tek bir tane ile sınırlandırılmadığı için süreçler olarak belirtilmelidir (Carver ve Scheier, 2011).

Freud, 1920 yıllarında bilinçsiz olarak ortaya çıkan isteklerle nasıl başa çıkılacağını anlamak için bir zihin anatomisi geliştirmiştir (Mischel, Shoda ve Ayduk, 2007). Ele almış olduğu üç zihinsel öge yapısal kişilik görüşünün oluşumuna yol açmıştır. Bunlardan ilki olan id, bilinçsiz biyolojik dürtüleri temsil ederken süperego, ahlaki ilkelerin rehberliğindeki vicdanın temsilcisidir. Son olarak ego ise id ve süperegonun arasındaki aracı görevini üstlenir (Freud, 1977).

İd, psişik enerjinin kaynağı olarak doğumdan itibaren varlığını koruyan içgüdü ve dürtülerdir (Newman ve Newman, 1975). İd bilinçsizce çalışarak birincil süreçte uyum içinde organizmayı zevk olarak deneyimlemeye, ihtiyaçları karşılamaya, gerilimi azaltmaya yönelik faaliyetlerde bulunmaya sevk eder (Lapsley ve Stey, 2012). Freud'a göre id, çekirdeğin en içteki çekirdeği konumunda olmasından dolayı biyolojik süreçlerle yakından bağlantılıdır (Mischel ve diğerleri, 2017). Kişiliğin motoru konumunda olan id için tatmin edilmemiş ihtiyaçlar, itici gerilim durumları yaratmaktadırlar. Kişi gerilimin önlenmesi için ise ihtiyaçları gidererek gerilimi azaltmaya çalışır (Carver ve Scheier, 2011). Freud'a göre yenidoğan bebeklerin zihinsel süreçleri id dürtülerinden oluşmaktadır. Daha sonra ortaya çıkan ego ve süperego enerjilerini idden almaktadırlar. İd, isteklerini haz ilkesine göre ifade eder ve haz ararken acıdan kaçınmaya çalışır. Süreçte kişi kendisinden başkasının durumunu dikkate almamaktadır. Bu bağlamda mantık olarak rüyaların mantığı ile benzerdir. Çünkü iki kavramda da olumsuzluk, zaman kavramı ve geri çevrilme yer almamaktadır (Newman ve Newman, 1975).

Ego, gerçeklik ilkesini dikkate alarak kişinin iç ihtiyaç ve dürtülerin yönetimini sağlar. Böylece idden evrimleşerek idin enerjisinin bir kısmının kontrollü ve etkili bir şekilde ifade edilmesi sağlanır (Carver ve Scheier, 2011). Ego bu süreçte arzuları yerine getiren imgelerin zihinsel temsilleri ile gerçek dış dünya arasında sürekli olarak ayırım yaparak organizmanın korunmasını sağlar (Mischel ve diğerleri, 2007). Ego, dış dünyadaki karşılaştığı olayları değerlendirme, planlama, ölçme ve sorgulama gibi görevleri yerine getirmesi ile deneyimlerini iç dünyasına aktarır. Bu durum egonun öznel bir nitelik taşıdığının göstergesidir (Farivar ve Reesi Sistani, 2022). Egonun amacı, uygun nesne veya bağlam bulunana kadar idin geriliminin boşaltılmasını geciktirmektir. Dikkat edilmesi gereken nokta ise idi kısıtladığı için pozitif bir güç gibi gözükmesine karşın ahlaki bir yönü olmamasından dolayı pragmatik yani idare etme odaklı bir yapıya sahiptir (Carver ve Scheier, 2011). Ayrıca ego, id ve süperegonun taleplerini

cevaplandırarak sağlıklı bir duygusal denge kurulmasına yardımcı olur (Newman ve Newman, 1975).

Süperego, ebeveynlerin ve onların ideallerinin etkisini içselleştiren aracı konumunda olup kişilik gelişimi sürecinde bireyin iç dünyasının bir parçası haline gelen toplumun ahlakının ve standartlarının temsilcisidir (Mischel ve diğerleri, 2007). Freud'a göre en son gelişim gösteren kişilik yönüdür (Carver ve Scheier, 2011). Süperego, aile yaşantısının bir özeltisi konumundadır. İdeal ego standartlarına ve ahlaki hedeflere bağlı kalarak mükemmellik çabasını zorlar (Lapsley ve Stey, 2012). Süperego, ebeveynlerin ve dolayısıyla dolaylı olarak toplumun içselleştirmiş standartlarına uygun olarak doğru ve yanlış, iyi ve kötünün ahlaki denetleyicisi konumunda olup vicdanı temsil eder. Bu anlamda süperego kişiyi erdemli davranışa sürükler (Mischel ve diğerleri, 2007). Freud'a göre kişi saldırgan arzulara sahip olduğunun bilincinde olmadığı için, varsaydığından daha ahlaksız iken süperegonun varlığından habersiz olduğu için sandığından daha ahlaklıdır (Lapsley ve Stey, 2012).

Gordon Allport Kişilik Kuramı

Allport, Harvard Üniversitesi'nde kişilik temalı ilk ders veren kişi olup kişilik gelişimine önemli katkıları olmuştur (Winter, 1997). Normal davranışların incelenmemesi eleştirisi yaparak tutum, niyetler ve izler üzerinde çalışmalarını yürüttüğü için teorisi özellik psikolojisi olarak anılmaktadır (Hall, Lindzey ve Campbell, 1998). Allport, Freud'un kabul ettiği psikoanalitik teoriye koşulsuzca bağlanmanın doğru olmadığını ve davranışların çeşitli çevresel faktörlerden de kaynaklanabileceğini, bireysel olarak davranışların nasıl seyredeceğinin tahmin edilemeyeceğini savunmuştur (Burger, 2011).

Allport'a göre davranışın çeşitli çevresel faktörlerden etkilenmesi sonucu biçimlendiğini ve bu ayırıcı özelliklerin bir kişinin ne yapacağını önceden tahmin etmeye yetmeyeceğini ileri sürmektedir. Ayırıcı özelliklerin sinir sistemindeki fiziksel özelliklerden kaynaklandığını belirtir. Yine Freud'un aksine yetişkin davranışlarının temelinde yer alan dürtülerin çocukluk döneminden farklı olduğunu savunmuştur (Burger, 2011).

Kuram, özellikler ve kişisel eğilimler arasındaki farklar üzerinde oluşturulmuştur. Kişiliği oluşturan ortak özelliklerin varlığı kabul edilmektedir. Ancak bu özelliklerin dışında kalan kişinin eşsiz ve tek olan özelliklerin varlığı yadsınmamaktadır. Allport, kabul ettiği eşsiz özellikleri ise kişisel eğilimler olarak adlandırmaktadır. Tüm bu kabul etmiş olduğu eşsiz özellikler, geleneksel olan özellikleri kabul etmediğini göstermektedir. Allport, ağırlıklı olarak

insan kişiliğinin karmaşıklığı ve eşsiz özellikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır (Luthans, 1985; akt. Güney, 2015).

Alfred Adler'in Kişilik Kuramı

Alfred Adler'in kabul etmiş olduğu bireysel psikoloji, her bireyin tek tek parçalar halinde değil bir bütün olarak algılanması gerektiğini ifade etmektedir. İnsan, kişilik bütünlüğü için karşılaştığı zorlukları aşması gerekmektedir (Miller ve Shelly, 2007). Adler, kişinin aşağılık duygusuyla dünyaya geldiğini ve hayatını devam ettirmek için de bir mücadele içinde olduğunu kabul etmektedir. Oluşturmuş olduğu bireysel psikoloji çalışmalarının esas noktası kişinin hayatındaki engelleri aşmak için büründüğü üstünlük duygusudur. Hatta kişi kendisini ne kadar aşağıda görürse üstünlük çabasının o oranla güçlü olacağını varsayar (Burger, 2011).

Adler, psikoanalitik bir görüş olan zevk ilkesini reddederek üstünlük arzusu kavramını geliştirmiştir (Topçu, 1986). Kişiliği, bireyin kendisine ve çevresine karşı geliştirmiş olduğu tutumların birleşimi olarak ifade etmektedir. Bu durum geliştirmiş olduğu teoriyi benimseyen davranışlarının toplumsal bir yapı içerisinde geliştiğinin göstergesidir. Adler kişiliğin merkezine de bilinci koymaktadır (Gençtan, 1988).

Beş Faktör Kişilik Modeli

Model, farklı araştırma geleneklerinin yansıtmasına karşın kişiliğin temel özelliklerinin belirlenmesi amacıyla belirlenen tanımlamaların gruplandırılmasıdır. Bu gruplandırma belirli bir teoriyi ifade etmeksizin model oluşumunu sağlamıştır (Fruyt, McCrae, Szirmák, Nagy, 2004). Kişilik tanım ve özellikleri incelendiğinde benzerliklerin fark edilmesi sonucunda kişiliği tanımlayıcı sıfatların analizlerinin kapsamlı bir kişilik modeli sağlayacağı fikri ile beş kişilik boyutları oluşturulmuştur (Goldberg, 1990). Beş kişilik boyutu ise şu şekildedir (Pervin ve John, 1997):

Dışa dönüklük boyutu; kişilerarası etkileşimi yüksek, aktif, enerjik, kararlı, konuşkan, girişken ve sevecenlik duyguları baskın kişilerdir. Boyutun karşıtı ise içe dönüklüktür. Bu kişiler sessiz, içine kapanık, ciddi, mesafeli ve görev odaklıdır.

Uyumluluk boyutu; yumuşak kalpli, iyi huylu, güven problemi olmayan, yardımsever, açık sözlü, dürüst yapıdaki kişilerdir. Karşıt boyutu ise acımasız, alaycı, kaba davranışlar sergileyen, iş birliğine açık olmayan ve kindar insanlardır.

Nevrotik boyut; kişinin duygusal kararlılık ve bireysel uyum devamlılığı konusundaki yerini ifade etmektedir. Duygusal anlamda problem yaşayan ve duygularında aşırı değişkenlik

gösteren kişiler bu boyutta yer alır. Bu kişiler güvenilmez, yetersiz, endişeli, sinirli yapıdadırlar. Karşıt boyutundaki kişiler ise sakin, rahat, güvenli ve kendinden memnun yapıya sahiptirler.

Deneyime açık olma boyutu; kişinin ilgilerinin genişliğini ve yeniliklerden etkilenme derecesini ifade etmektedir. Bu kişiler zeki, yaratıcı, işlevsel, meraklı ve geleneksel olmayan kişilerdir. Karşıt boyutu ise geleneksel, keşfetmeye ilgi duymayan, sınırlı ve sanattan uzak yapıda kişileri temsil eder.

Öz disiplin boyutu; kontrol ve disiplin boyutun iki önemli unsurudur. Bu kişiler düzenli, güvenilir, kendinden emin, titiz, kararlı ve düzenli yapıdadırlar. Karşıt boyuttaki kişiler ise iradesiz, kayıtsız, tembel, umursamaz ve ihmalkâr yapıya sahiptirler.

Cloninger’ın Psikobiyolojik Kuramı

Cloninger, Psikobiyolojik Kuramı’nda kişiliği karakter ve mizaç olmak üzere iki ana başlık altında incelemiştir. Karakter, kök anlamıyla belirtilen nesne üzerine basılan, damgalanan veya oyulan ayırt edici bir işaret anlamına gelmektedir. Bu durum kişinin karakterine aktarıldığında kişinin var olan kalıcı nitelik ve özelliklerinin toplamı şeklinde tanımlanmaktadır (Moody-Adams, 1990). Aynı zamanda karakter; kişiyi diğer insanlardan ruhsal, zekâ, duyarlılık ve davranış biçimleri açısından ayırarak kendi özelliklerini sergileyen vasfı temsil etmektedir (Gövsa, 1999). Bu süreçte alışkanlıklar sonucu ortaya çıkan davranışlar karakteri temsil etmez (Güneş, 2017). Çocukluktan itibaren karakter gelişimi neyin doğru olduğuna karar verme, neyin doğru olduğuna derinden önem vermenin ardından içsel ve dışsal tüm uyaranlara rağmen doğru inanılan davranışın sergilenmesi ile gerçekleşmektedir (Lickona, 1991). Hume (1975), davranışların sergilenmesinin doğal ve geçici olabileceğini ancak davranışlar altında yatan belirli nedenlerin olması halinde karakterin iyi ve kötü şeklinde sınıflandırılmayacağını belirtir. Karakterin iyiliği ya da kötülüğü temsil etmesi kavram üzerinde herhangi bir değişikliğe sebep olmaksızın bireylerin ruhsal özelliklerindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Aristoteles iyi karakteri, kişinin kendisine ve diğer insanlara uyguladığı doğru davranış olarak nitelendirmektedir (Palmour, 1986). Ancak bu durumun olumsuz örneklerinden olan ve halk arasında “kişiliksiz” olarak nitelendirilmesi kişinin özgüvenini zedeleyici olabilmektedir (Öz, 2005). Karakter ile kişilik kavramları sıklıkla aynı anlamda kullanılmaktadır. Kişilik daha yüzeyseldir, dış görünüş ve görüntüyle ilgiliyken karakter daha derindir ve kişinin iç yapısını içermektedir (Goldie, 2005). Benzer özellikleri olmasına karşın karakter insan yaşamında belirgin ahlaki sonuçlar barındırmaktadır (Shields ve Bredemeir, 1995). Cloninger’e göre kişilik üç karakter alt boyutundan oluşmaktadır (Cloninger

ve diğerleri, 1993). Bunlar kendi kendini yönetme, iş birliği ve kendini aşma şeklinde belirtilmektedir.

Kendi kendini yönetme, kişinin yapmış olduğu seçimler neticesinde gelişen tüm sorumluluklarını üstlenmesidir. Kişisel amaçların belirlenmesi ile gelişen sorunlara bulmuş olduğu çözüm önerileri ile kendini kabullenme ve kendisine olan güvenin gelişimi sağlanır. Sorumluluklarının bilincinde, kabul yetisi yüksek ve tüm bu süreçleri yürütebilecek kadar beceriye sahiptir (Cloninger ve diğerleri, 1993). Hagekull'a (1989) göre kişinin kendi kendini yönetebilmesi ve gerekli olan bedensel durumunu düzenlemesi için ait olduğu çevredeki yönelimlerin yaşamımızda erken yaşlarda dikkate alınması gerekmektedir. Rothbart'ın genel mizaç modelinde yer alan öz düzenleyici işlevler ile benzer özellikler taşımaktadır (Prior, 1992). Kendi kendini yönetme ile ortak noktaları ise yaşam içerisinde aktif rol oynamış oldukları tüm yetilerin dış çevreden aldıkları ile kendi zihinlerindeki bilgileri birleştirerek inşa ediyor olmalarıdır. Kişiler gerçekleştirmiş oldukları bireysel düzenleme çabalarının kimi zaman engellenmesi ve müdahalede bulunulması halinde biyolojik, gelişimsel bağlamda kısıtlamalarla karşılaşabileceğinin farkındadır (Pintrich, 2000). Kendi kendini yönetme alt boyutunun eğitim kavramı ile de yakından ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim eğitim, kişiye kendi yaşantısı yoluyla yeni davranışlar kazandırırken, istenmedik davranışlarını istedik yönde değiştirmenin süreç içerisinde gerçekleştirilmesidir (Ertürk, 1994). Var olan süreç değişikliği görevi ise kişiye yüklenmektedir. Eğitim sürecinde bu görev öğretmenlerindir. Eğitim felsefesi akımlarıyla da kendi kendini yönetme alt boyutunun birbirine yakın özellikler taşıyabildiği görülmektedir. Örneğin, yeniden kurmacılıkta kişi, kendisini gerçekleştirebilecek ve denetleyebilecek şekilde yetiştirilmektedir. Kişinin kendisini değiştirmesi demek toplumun yeniden kurulması demektir (Sönmez, 2019). Karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme alt ölçeklerinde de kişinin ilgi ihtiyaçları ve tercihleri doğrultusunda bir seçim yapılmakta ve bir yol izlenmektedir. Bu nedenle bu çalışmada Mizaç ve Karakter envanterinin 'kendi kendini yönetme' alt boyutu araştırmaya dahil edilen boyut olarak ele alınmıştır. Kuramın diğer bir alt boyutu olan iş birliği; toplumsal kabul, empati, faydalı olma, bulunduğu çevre tarafından sevilme ve vicdanlı olmaktan meydana gelmektedir (Köse ve diğerleri, 2004). Kendini aşma ise bireylerin kendilerini evrenin ayrılmaz bir parçası olarak görme derecelerinin ölçülmesidir. Kendini aşan bireyler, iddiasız ve tatmin olmuş bireyler iken kendini aşamayan bireyler materyalist ve kontrolcü olarak sınıflandırılmaktadırlar (Cloninger ve Svrakic, 2000).

Kişiliğin bir diğer parçasını olan mizaç, tek bir tanım ya da açıklama ile açıklanamayacak kadar karmaşık bir varsayımsal yapıdır (Bates, 1989). Felsefede kabul gören

ve eskiye dayanan bir kavram olan mizaç, gen havuzundan kalıtsal olarak alınan yetiler ile donanımlı bir şekilde dünyaya gelmemizi sağlar (Miller ve Shelly, 2007; Rothbart ve Derryberry, 1981). Bu durum kişinin sergilemiş olduğu duygusal ve davranışsal tepkilerin karakteristik tarzını oluşturmasını sağlar (Prior, 1992). İnsanlık tarihinde ise ilk kez mizaç sıcakkanlı, öfkeli, hüzünlü ve soğukkanlı olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Bu ayrımın Eski Yunanistan'a dayandığı ve Hippokrates'e ait olduğu varsayılmaktadır (Yörükân, 2000). Prior (1992), mizacın yalnızca kişiliğin biyolojik temelli olduğu kanıtlanması için kişide var olan bilişsel ve sosyal etkilerin biyolojik etkilerden ayrılması gerektiği ancak bu durumun imkânsız olduğunu vurgular. Chess ve Thomas (1977) mizacı, büyümekte olan bir çocuğun çok önemli bir niteliği olarak kabul etmekte ancak tek başına yeterli olmadığını, iç ilişkiler olan yetenek ve güdülerin dikkate alındığı ölçüde dış ilişkiler olan çevresel fırsatlar ve stresin de dikkate alınması gerektiğini vurgularlar. Buss ve Plomin (1975), çevrenin mizaç üzerinde etkisinin kaçınılmaz olduğunu ancak bunun mizaca ve çevresel etkiye maruz kalma süresine bağlı olduğunu vurgulamışlardır. Cloninger'e göre kişilik dört mizaç özelliğinden oluşmaktadır (Cloninger ve diğerleri, 1993). Bunlar yenilik arayışı, yarardan kaçınma, sebat ve ödül bağımlılığıdır.

Yenilik arayışı, kişiliğin altında yatan üç genetik boyuttan biri olmasından dolayı bir mizaç özelliği olarak kabul edilir. Davranışsal tepkilerin yönetilmesini, keşfedilmesini ve karar verilmesini sağlar. Yenilik arayışındaki bireyler dürtüsel, merak ve heyecan duyguları yüksek kişiler olarak nitelendirilmektedir. Yoğun olarak var olan canlılık ve heyecan durumlarının kalıtsal bir durum olduğu varsayılır. Bu özelliğe sahip olan kişiler yeni ilgi alanları ve aktivitelere çabuk uyum sağlamalarına karşın ayrıntılara karşı aynı heyecanlarını koruyamazlar. Yenilik arayışları yüksek bireyler benimsedikleri düşüncelerden çok çabuk sıkılabilmekte ve dikkatleri çok çabuk dağılabilmektedir. Orta ve orta düzeyin altında yenilik arayışına sahip olan bireyler yeni ilgi alanlarına daha yavaş ve güvenli bir şekilde dahil olurken ayrıntılar üzerinde daha fazla odaklanırlar. Bu kişiler daha düzenli, kararlı, düşünceli ve ısrarcı özellikler sergilemektedirler (Cloninger, 1987). Yenilik arayışı alt boyutunun eğitim ile de ilişkili olabileceği varsayılmaktadır. Nitekim eğitim, sosyal içeriğin genişletilmesi ve derinleştirilmesi amacıyla deneyimlerin sürekli yeniden inşa edilme süreci olarak kabul edilirken kontrol noktasının toplumun değil bireyleri olduğu vurgusu yapılır (Monroe, 1911). Kabul edilen yeniden inşa edilme süreci beraberinde yenilik arayışlarını da getirmektedir. Çünkü eğitim, öğrenmenin ötesinde bilinçli olarak yönlendirilmiş yenilik ve kişisel özgürlük alanı oluşturulmasıdır (Crosby, 2005; akt. Ingman, 2019). Ayrıca bu alt boyutun eğitim felseleri ile

de ilişkisinin olabileceği düşünülmektedir. Örneğin, ilerlemecilik eğitim inancında gerçeğin ancak değişimle gerçekleşeceğini kabul edilmektedir. Var olan eğitim anlayışlarına ve toplumun standartlarına uyumu reddederek yaşantıların yeniden düzenlenmesi anlayışı benimsenmektedir (Dewey, 1916). İlerlemecilik eğitim inancında öğretmenler ise değişikliklerin uygulayıcısı konumundadırlar (Alkan, 1983). Mizaç alt ölçeği yenilik arayışı ile bu anlamda ilişki içerisindedir çünkü Cloninger'e (1987) göre yenilik arayışında geleneksel düzenden farklı olarak keşfetme, heyecan duyma ve farklı deneyim arayışı hakimdir. Tüm bu değişim içerisindeki eğitim inancında karar mercii ise çocuktur. Karakter alt ölçeğinin esaslarında ele alındığı üzere çocuk, kendisi ile ilgili tüm çalışmalarda aktiftir ve söz hakkına sahiptir. Öğretmenler yalnızca yol gösterici konumundadırlar. İlgi alanları ve merakları doğrultusunda süreç yönetimi sağlanır (Sönmez, 2019). Başka bir eğitim felsefesi olan yeniden kurmacılık eğitim inancı da, ortaya çıkışı itibarıyla insanlığın bir ayrım noktasında olduğunu, çatışan değer ve yargıların sona ermesi için yeniden yapılanmanın gerekliliğini vurgular (Gutek, 2019). Tanım dikkate alındığında mizaç özelliklerinden yenilik arayışı ile benzer noktaların dikkate alındığı gözlemlenmektedir. Bu nedenle bu çalışmada Mizaç alt boyutu olarak yenilik arayışı ele alınmış ve eğitim felsefeleriyle ilişkisine bakılmaya çalışılmıştır.

Diğer alt boyut olan zarardan kaçınma, doğuştan gelen davranışların baskılanmasıdır. Baskılanma hissi ceza ve hayal kırıklıkları karşısında bireyi kaçınma davranışına iterek gerçek ya da gerçek dışı korku ve çekinme davranışlarına neden olmaktadır (Cloninger ve Svrakic, 2000). Sebat, karşılaşılan olumsuz durum ve yorgunluklara rağmen çalışmaktan vazgeçilmeden istikrarlı ve ısrarcı davranışların sergilenmesidir. Görev odaklı bir yapı sergilenir ve gerçekleştirilmesi gereken durum ve davranışlarda gönüllülük ağırlıklıdır (Köse, 2003). Ve son alt boyut olan ödül bağımlılığı, sosyal ödül ipuçlarına yanıt olarak davranışın sürdürülmesinde kalıtsal bir önyargıyı yansıtmaktadır. Duygusallık, sosyal duyarlılık, bağlanma ve başkaları tarafından onaylanmayan bağımlılık şeklinde çıktıları gözlenmektedir (Cloninger ve Svrakic, 2000).

Cloninger ve arkadaşlarına (1993) göre karakter ve mizaç arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bunlardan en büyüğü ise karakter oluşumunun kavram temelli bir süreç iken mizaç oluşumunun bireyler arasındaki algısal süreç ve alışkanlık oluşumunu içermesidir. Karakter ve mizaç kavramları arasında farklılıklar bulunduğu gibi benzerlikler de bulunmaktadır. Her iki kavramın benzer özellikleri; çok bileşenli sürece sahip olmaları, hiyerarşik olarak düzenlenmeleri ve kişinin gelişimi boyunca etkileşimde olmaları olarak sıralanmaktadır (Cloninger, 1994). Her iki kavramın da ana katmanını, kendini düzenleme

oluşturmaktadır (Rothbart ve Derryberry, 1981). Farklılıkları ise; öğrenme için gerekli olan ana beyin sistemlerinin aynı özellikleri taşınamaması oluşturmaktadır. Bu durum mizacın daha çok algısal alışkanlık ve beceri gerektiren ezberleme, öğrenme gibi bireysel farklılıklar içeren özellikler barındırmasını içerirken karakterin, yaşam içerisindeki tüm deneyim alanlarının bir parçası niteliğinde olup hafıza ve öğrenme gerektiren işlevsel ilişkilerde kişinin kendisi ile ilgili kavramlardaki farklılıkları içermesi şeklindedir (Cloninger, 1994). Bireylerin kişisel niteliklerinin şekillendirilmesinde mizaç biyolojik ve genetik unsurları esas alırken karakter, biyolojik ve çevresel unsurları dikkate alır. Bu anlamda iki kavramın etiyolojik temellerinde farklılıklar bulunmaktadır. Mizaç doğuştan gelen ve biyolojik boyutlar içeren bir unsur olmasına karşın karakter kazanılmış olmakla birlikte hem biyolojik hem de sosyal bir unsurdur. Mizaç, insan yapısının kararlı bir unsuru olarak farklı durumlar karşısında aynı şekilde kendini göstererek zaman içerisinde kendini koruyan karakteristik bir yapıyı oluştururken karakter, çevre ile ilişkili olarak değişkenlik gösterebilir. Bu bağlamda mizaç değiştirilemez ve iyileştirilemez iken karakter, davranış değişikliklerine, iyileştirmelere çok açıktır. Mizaç özellikleri kişide kontrol dışında sergilenirken, karakter özellikleri kişinin kontrolü altında dışa vurulur böylece kişi karakteristik davranışlarının yönünü kendi belirlemiş olur. Mizaç, kişinin genetik ve kalıtsal özelliklerini yansıttığı için genotip iken kişinin gözlemlenebilir özelliklerini yansıttığı için karakter fenotip olarak mizaçtan farklılaşmaktadır (Randy, 2023).

Alanyazın incelendiğinde birçok kişilik tanımı ve kuramı olduğu gözlemlenmiştir. Kişilik, bireyin doğuştan gelen ve kendine özgü olan genel psikolojik özellikleri ile yaşam içerisinde oluşturduğu ve huy haline getirmiş olduğu bilinçli ya da bilinçsiz benliğini oluşturan düşünce ve davranış kalıplarıdır (Sorias, 1998). Tanım incelendiğinde doğuştan getirmiş olduğumuz mizaç ve yaşam içerisinde edinmiş olduğumuz karakter özelliklerinin ele alındığı kişilik kuramı ile gerçekleştirilmesi amaçlanan araştırma tasarlanmıştır. Çünkü yalnızca mizaç ya da yalnızca karakterin ele alınması gerçekleştirilen araştırmanın amacına ulaşmasını sağlamayacaktır. Psikoanalitik kuramın öncüsü olan Freud, çalışmalarında bilinçaltına odaklanmış ve bu yönde çalışmalarını sürdürmüştür. Freud ile bazı noktalarda fikir ayrılıkları yaşayan birçok kuramcı da çevresel faktörleri ön plana çıkaran kuramlar geliştirmişlerdir. Gordon Allport ise insanların farklı özellikleri üzerinden kuramını oluşturmuştur. Erik Erikson, kişiliğin sosyal yönünü vurgulamıştır. J. Watson, E. Thorndike ve Skinner ise kişiliği koşullanmaya dayalı olan davranışçılık alanında ele almışlardır (Miller ve Shelly, 2007; Güney, 2015). Ancak Cloninger kişiliği, karakter ve mizaç özellikleri alt boyutları üzerinden çalışmasını sürdürdüğü için gerçekleştirilen çalışmada Cloninger'in Psikobiyolojik Kuramı

ve yukarıda belirtilen nedenler sebebiyle karakter kavramının kendi kendini yönetme, mizaç kavramının yenilik arayışı alt boyutları ele alınmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları ile sahip oldukları karakter ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Betimsel tarama araştırmaları oldukça yaygın olan ancak deneysel olmayan araştırma türleridir. İlgilenilen konular doğrultusunda evrenden seçilen örneklem üzerinden çalışmalar yürütülür. Çalışmalar süreç boyunca meydana gelen değişiklikler ile öngörülen bir zaman diliminde meydana gelen olayların içeriği ve ayrıntıları hakkında araştırma imkânı tanır (Gümüş, 2020). Tarama modelinin amacı üzerinde çalışma yürütülen konu ve olaylar üzerinde kontrol yetkisi oluşturmak değildir. Var olan akış üzerinde hiçbir müdahale içermez. Aksine durum analizi yaparak eksikliklerin ve aksaklıkların saptanmasına katkı sağlayarak çözüm önerilerinin geliştirilmesi için fırsat elde edilir (Oral ve Süer, 2020). Ele alınan olgu üzerinden “ne kadar”, “kim”, “neden” sorularına cevap arayarak var olan durum ve olayın özünü bir fotoğraf karesi gibi yakalayarak araştırmalara büyük katkı sağlar (Sönmez ve Alacapınar, 2015). Araştırma soruları ile belirlemek istenilen özellik, durum hakkında sıklık dereceleri ve yüzdeler aracılığıyla sonuç elde edilmesine imkân tanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile seçilen ve 2022-2023 öğretim yılında resmi ve özel kurumlarda görev yapan 292 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcıların farklı yaş, cinsiyet, kıdem, kurum ve mezuniyet derecelerine sahip olmasına dikkat edilmiştir. Böylelikle araştırmanın amacına uygun olacak şekilde birbirinden farklı durumların benzer ve ayrı yönlerinin fark edilmesi ile ele alınan durumun geniş bir bakış açısıyla betimlenmesi sağlanmaya çalışılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Katılımcılara ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Değişkenler	n	%
Cinsiyet		
Kadın	249	85.3
Erkek	43	14.7
Mesleki Kıdem		
0-4 yıl	146	50.0
5-9 yıl	50	17.1
10 yıl ve üstü	96	32.9
Eğitim Düzeyi		
Lise Dengi Okullar	5	1.7
Ön Lisans	20	6.8
Lisans	241	82.5
Yüksek Lisans	26	8.9
Çalışma Durumu		
Aktif Çalışma	186	63.7
Hayatında Çalışmıyor	106	36.3
Çalışılan Kurum		
Özel Okul	77	26.4
Devlet Okulu	122	41.8

Not. N=292.

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 249'unu kadınlar (%85.3) ve 43'ünü erkekler (%14.7) oluşturmuştur. Katılım sağlayan öğretmenlerin yaş aralıkları 18 ile 58 arasında değişiklik göstermekle birlikte yaş ortalaması 30.9 (SS=7.34) olarak saptanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%82.5) lisans mezunudur. Öğretmenlik deneyimleri incelendiğinde 96'sının (%32.9) 10 yıl ve üzeri, 50'sinin (%17.1) 5-9 yıl arası, 146'sının (%50.0) ise 0-4 yıl arası kıdemi olduğu görülmüştür. Katılımcıların çalışma durumu incelendiğinde 186 öğretmenin (%63.7) aktif çalışmakta olduğu, 106 öğretmenin (%36.3) ise aktif çalışma hayatında bulunmadığı belirlenmiştir. Çalışma hayatında olan öğretmenlerin 77'si (%26.4) özel okullarda çalışırken 122'si (%41.8) devlet okullarında çalıştığını bildirmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri Demografik Bilgi Formu, Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ), Mizaç ve Karakter Envanterinden (MKE) mizaç alt boyutundan yenilik arayışı, karakter alt boyutundan ise kendi kendini yönetme özellikleri kullanılarak toplanmıştır.

Demografik Bilgi Formu, okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, eğitim kıdemi, yaş, çalışma durumu ve çalıştığı kurum bilgilerini elde etmeyi amaçlayan sorulardan oluşmuştur.

Mizaç ve Karakter Envanteri (MKE), Cloninger, Svrakic ve Przybeck (1993) tarafından dört mizaç boyutunun incelenmesi ile başlatılmış olup yedi kişilik boyutunun incelenmesi ile

tamamlanmıştır. Çeşitli dillerde versiyonları olan Mizaç ve Karakter Envanteri, Köse ve arkadaşları (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmış olup Türkçe TCI (Temperament and Character Inventory) olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin tamamı 240 maddeden oluşan “Doğru” ya da “Yanlış” şeklinde yanıtlanan bir öz-bildirim aracıdır. Ölçek 7 boyut ve 25 alt boyuttan oluşmaktadır. Mizaç boyutu; Yenilik Arayışı, Zarardan Kaçınma, Ödül Bağımlılığı ve Sebat Etme alt boyutlarından oluşmaktadır. Karakter boyutu ise Kendi Kendini Yönetme, İş birliği Yapma ve Kendi Kendini Aşma alt boyutlarını barındırmaktadır. Gerçekleştirilen araştırmada inanç ölçeği ile ilişki olduğu varsayılan iki alt boyut olarak mizaç özelliklerinden Yenilik Arayışı ile karakter özelliklerinden Kendi Kendini Yönetme ele alınmıştır. İlgili alt boyutlar eğitim inançları ile bağlantılı özelliklerinin bulunması (bkz. sayfa 36) ve dahil edilmeyen alt boyutlar olan zarardan kaçınma, ödül bağımlılığı, sebat etme, iş birliği yapma ve kendi kendini aşma alt boyutlarının eğitim alanından daha çok psikoloji alanında çalışmalara kaynaklık edeceğinden dolayı gerçekleştirilen araştırmaya dahil edilmemiştir.

Mizaç özelliklerinden olan Yenilik Arayışı; Keşfetmekten Heyecan duyma (11 madde), Dürtüsellik (10 madde), Savurganlık (9 madde), Düzensizlik (10 madde) olmak üzere toplamda 40 maddeden oluşmaktadır. Karakter özelliklerinden Kendi Kendini Yönetme alt başlığı ise Sorumluluk Alma (8 Madde), Amaçlılık (8 Madde), Beceriklilik (5 Madde), Kendini Kabullenme (11 Madde) ve Aydınlanmış İkinci Mizaç (12 madde) olmak üzere 44 maddeden oluşmaktadır. Gerçekleştirilen araştırmada 31 madde olumlu olarak ($D=1$, $Y=0$) puanlandırılmış 53 madde ise olumsuz olarak ($D=0$, $Y=1$) puanlandırılmıştır. Mizaç ve Karakter Envanteri’nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı mizaç boyutunda .60 ile .85, karakter boyutunda ise .82 ile .83 aralığında yer almaktadır (Köse ve diğerleri, 2004). Gerçekleştirilen çalışmanın mizaç boyutunda Yenilik Arayışı başlığının toplam güvenirlik katsayısı .56 iken karakter boyutunda Kendi Kendini Yönetme başlığının toplam güvenirlik katsayısı ise .85’tir. Özdamar’a (1999) göre güvenirlik katsayısı 0.60 ve üzerinde olan ölçekler oldukça güvenilir, 0.80 ve üstünde olan ölçekler ise yüksek düzeyde güvenilir ölçekler olarak kabul edilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin eğitim inançlarını tespit etmek amacıyla kullanılmış olan “Eğitim İnançları Ölçeği” 40 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Yılmaz ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen ölçek ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerini barındırmaktadır. İlerlemecilik eğitim inancı 13 maddeden, yeniden kurmacılık 7 maddeden, daimicilik 8 maddeden, esasicilik 5 maddeden oluşmaktadır. Varoluşçuluk felsefi eğitim felsefeleri arasında yer almadığı için analizlere dahil

edilmemiştir. Maddeler 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında puanlanmaktadır. Alınan puanların yükselmesi, ilgili eğitim inancına daha fazla sahip olunduğu anlamına gelmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Eğitim inançlarına ilişkin ortalama puanlar hesaplanarak katılımcılarda baskın olan eğitim inancı belirlenebilmektedir. Yılmaz ve diğerlerinin (2011) geliştirmiş oldukları Eğitim İnançları Ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.70 ile 0.91 aralığında yer almaktadır. Bu çalışmada ise Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayı .76 olarak belirlenmiştir. Eğitim inançlarının Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayıları ise İlerlemecilik eğitim inancı .68, yeniden kurmacılık eğitim inancı .81, daimicilik eğitim inancı .76 ve esasicilik eğitim inancı .87 şeklindedir. Kılıç'a (2016) göre Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları 0,60 ile 0,80 arasında olması ölçeğin orta düzeyde güvenilir olduğunu gösterirken; 0,80 ile 1,00 arasında olması ise ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinin ilk basamağı olan ölçek uygulama aşaması için Karakter ve Mizaç Envanteri ile Eğitim İnançları ölçeklerinin uygulanması için gerekli etik ve idari izinler e-posta aracılığıyla alınmıştır. Gerekli veriler 2022 yılının Mayıs ayının son haftasında toplanmaya başlanmıştır. Uygulama öncesinde katılımcılara araştırmanın amacını ifade eden ve katılımlarından dolayı teşekkür içeren bir mesaj paylaşılmıştır. Veriler online olarak doldurulmuş olup tamamlanması 15-20 dakika almaktadır. Bu kapsamda toplam 292 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları ile karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme ve mizaç özelliklerinden yenilik arayışı arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi için Eğitim İnançları Ölçeği'nin tüm boyutları ve Karakter ve Mizaç Envanteri'nin ilgili boyutlarına bağlı olarak verilerin analizinde aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (SS), yüzde (%) ve frekans (f) değerleri kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi için Statistical Packet for Social Sciences programı kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları ve ilgili mizaç ve karakter özelliklerinin alt ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyet, çalışma durumu ve çalışılan kurum türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılırken kıdem gruplarına göre farklılıklar tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Verilerin normal dağılım durumu basıklık ve çarpıklık

değerleri kullanılarak incelenmiştir. Gerçekleştirilen çalışmada anlamlılık değeri $p<.05$ olarak kabul edilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular araştırma soruları paralelinde sunulmuştur.

Betimsel İstatistikler

Okul öncesi öğretmenlerinin Eğitim İnançları Ölçeği alt boyutları ile Karakter ve Mizaç Envanterinin ilgili boyutlarına ait betimsel istatistiksel değerleri Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Alt Boyutları ve Karakter ve Mizaç Envanterinin ilgili boyutlarına ait Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	$\bar{X}$	Min.	Max.	Ss	Çarpıklık	Basıklık
İlerlemecilik	4.64	3.46	5.0	.32	-1.283	1.729
Yeniden Kurmacılık	4.33	1.86	5.0	.66	-.981	.336
Daimicilik	4.19	2.13	5.0	.70	-.784	-.086
Esasicilik	2.27	1.0	5.0	1.16	.946	-.002
Kendi Kendini Yönetme	30.16	12.0	44.0	7.18	-.325	-.619
Yenilik Arayışı	18.21	9.0	32.0	4.19	.508	.314

Tablo 2 incelendiğinde ilgili alt boyutların çarpıklık değerlerinin 3’ten, basıklık değerinin ise 10’dan küçük olması verilerin normal dağılım sergilediğini göstermektedir (Kline, 2016).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Puanlarının Cinsiyet, Kıdem, Çalışma Durumu ve Çalışılan Kurum Türü Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik eğitim inançları puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek adına t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet				<i>t</i> (290)	<i>p</i>
	Kadın		Erkek			
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
İlerlemecilik	4.66	.309	4.54	.377	2.370	.018*
Yeniden Kurmacılık	4.34	.643	4.26	.793	.712	.477
Daimicilik	4.18	.706	4.27	.679	.751	.453
Esasicilik	2.20	1.13	2.67	1.23	2.477	.014*

Not. * $p < .05$, $N=292$ (249 kadın, 43 erkek okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır).

Tablo 3 incelendiğinde ilerlemecilik eğitim inancında kadınların puan ortalaması 4.66’yken (SS=.30) erkeklerin puan ortalaması 4.54’tür (SS=.37). Cinsiyete göre okul öncesi

öğretmenlerinin ilerlemecilik eğitim inancında anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ($t(290)=2.370$, $p<.05$). Esasicilik eğitim inancında kadınların puan ortalaması 2.20'yken ($SS=1.13$) erkeklerin puan ortalaması 2.67'dir ($SS=1.23$). Cinsiyete göre okul öncesi öğretmenlerinin esasicilik eğitim inancında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(290) = 2.477$, $p<.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik eğitim inançları puanlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek adına ANOVA yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Mesleki Kıdemi						ANOVA	
	0-4 Yıl (1)		5-9 Yıl (2)		10 Yıl ve üstü (3)		F(2, 289)	η^2
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
İlerlemecilik	4.46	.319	4.65	.312	4.65	.334	.023	.016
Yeniden Kurmacılık	4.31	.680	4.30	.623	4.37	.671	.261	.093
Daimicilik	4.11	.719	4.22	.714	4.31	.655	2.49	.031
Esasicilik	2.22	1.131	2.08	.971	2.44	1.288	1.78	.022

Not. * $p<.05$, $N=292$

Tablo 4 incelendiğinde ilerlemecilik ($F(2, 289) = [.023]$, $p= .977$), yeniden kurmacılık ($F(2, 289) = [.261]$, $p= .770$), daimicilik ($F(2, 289) = [2.49]$, $p= .085$), esasicilik ($F(2, 289) = [1.78]$, $p= .170$) eğitim inançlarının, öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle okul öncesi öğretmenlerinin benimsemiş oldukları eğitim inançları mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik eğitim inançları puanlarının çalışma durumlarına göre t-testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Puanlarının Çalışma Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Çalışma Durumu				<i>t</i> (292)	<i>p</i>
	Aktif Çalışıyor		Çalışmıyor			
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
İlerlemecilik	4.63	.319	4.68	.327	1.275	.203
Yeniden Kurmacılık	4.36	.643	4.27	.705	1.040	.299
Daimicilik	4.22	.682	4.13	.734	1.090	.277
Esasicilik	2.31	1.17	2.19	1.15	.838	.403

Not. * $p < .05$, $N=292$

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik eğitim inançlarının çalışma durumları açısından herhangi bir anlamlı farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik eğitim inançları puanlarının çalışılan kurum türüne göre t-testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Puanlarının Çalışılan Kurum Türüne Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Çalışılan Kurum Türü				<i>t</i> (199)	<i>p</i>
	Özel Okul		Devlet Okulu			
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
İlerlemecilik	4.62	.332	4.61	.333	.197	.844
Yeniden Kurmacılık	4.28	.632	4.39	.633	1.169	.244
Daimicilik	4.08	.724	4.32	.613	2.548	.012*
Esasicilik	2.17	1.13	2.39	1.13	1.273	.204

Not. * $p < .05$, $N=292$

Okul öncesi öğretmenlerinin ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik eğitim felsefeleri puanlarının çalışılan kurum türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin daimicilik eğitim felsefesi puanları çalışılan kurum türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($t(197)=2.54$, $p < .05$). Devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin daimicilik eğitim inancı puanları 4.32 iken ($SS=.61$) özel okulda çalışan okul öncesi öğretmenlerine puan ortalaması 4.08'dir ($SS=.72$). Bu durum devlet

okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin daimicilik eğitim inanç puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Puanları ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik eğitim inançları puanları ile yaş değişkeni arasındaki ilişki düzeyi Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları ile Yaş Arasındaki Korelasyon

Değişkenler	İlerlemecilik	Yeniden Kurmacılık	Daimicilik	Esasicilik
Yaş	-.02	.00	.07	.03

Not. * $p < .05$, $N=292$

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin ilerlemecilik eğitim inancı ($r(290) = -.02$, $p = .743$); yeniden kurmacılık eğitim inancı ($r(290) = .00$, $p = .976$); daimicilik eğitim inancı $r(290) = .07$, $p = .184$, esasicilik eğitim inancı ($r(290) = .03$, $p = .599$) ile okul öncesi öğretmenlerin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter ve Mizaç Puanlarının Cinsiyet, Kıdem, Çalışma Durumu ve Çalışılan Kurum Türü Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme ve mizaç özelliklerinden yenilik arayışı puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendi Kendini Yönetme ve Yenilik Arayışı Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet				$t(292)$	p
	Kadın		Erkek			
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
Yenilik Arayışı	17.96	4.10	19.65	4.47	2.45	.015*
Kendi Kendini Yönetme	30.71	6.93	26.97	7.82	3.20	.002*

Not. * $p < .05$, $N=292$

Okul öncesi öğretmenlerinin mizaç özelliklerinden yenilik arayışı puanları ile cinsiyetleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(290) = 2.45$, $p < .05$). Erkek okul öncesi öğretmenlerinin yenilik arayışı puanları ($\bar{X} = 19.65$, $SS = 4.47$) kadın okul öncesi

öğretmenlere ($\bar{X}=17.96$, $SS=4.10$) göre daha yüksektir. Okul öncesi öğretmenlerinin karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(290)=3.20$, $p<.05$). Kadın okul öncesi öğretmenlerinin kendi kendini yönetme puanları ($\bar{X}=30.71$, $SS=6.93$) erkek okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=26.97$, $SS=7.82$) kendi kendini yönetme puanlarından daha yüksektir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda belirtilen karakter ve mizaç puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme ve mizaç özelliklerinden yenilik arayışı puanlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek adına ANOVA yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendi Kendini Yönetme ve Yenilik Arayışı Puanlarının Eğitim Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Kıdemi						ANOVA	
	0-4 Yıl		5-9 Yıl		10 Yıl ve üstü		F(2,289)	η^2
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
Yenilik Arayışı	18.9	4.62	17.4	3.15	17.5	3.80	4.52	.030
Kendi Kendini Yönetme	29.1	7.36	30.7	6.71	31.3	7.00	2.80	.019

Not. * $p<.05$, $N=292$.

Tablo 9 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme alt boyutunun öğretmenlerin eğitim kıdemleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Mizaç özelliklerinden yenilik arayışı alt boyutunun öğretmenlerin eğitim kıdemleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F(2, 289)= [4.52]$, $p= .012$). Başka bir deyişle okul öncesi öğretmenlerinin yenilik arayışı alt mizaç özelliği sahip oldukları eğitim kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Games-Howell testinin sonuçlarına göre 0-4 yıl arası eğitim kıdemine sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X}=18.9$, $SS=4.62$), 5-9 yıl arası ($\bar{X}=17.4$, $SS=3.15$) ve 10 yıl ve üzeri ($\bar{X}=17.5$, $SS=3.80$) kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek yenilik arayışı içerisinde oldukları belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme ve mizaç özelliklerinden yenilik arayışı puanlarının çalışma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendi Kendini Yönetme ve Yenilik Arayışı Puanlarının Çalışma Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Çalışma Durumu				<i>t</i> (290)	<i>p</i>
	Aktif Çalışıyor		Çalışmıyor			
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
Yenilik Arayışı	18.20	4.04	18.23	4.47	.062	.951
Kendi Kendini Yönetme	30.38	7.21	29.77	7.15	.701	.484

Not. * $p < .05$, $N=292$

Okul öncesi öğretmenlerinin karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme alt ölçeğinden aldığı puanlar çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır ($t(290)=.701$, $p < .05$). Okul öncesi öğretmenlerinin mizaç özelliklerinden yenilik arayışı alt ölçeğinden aldığı puanlar çalışma durumuna göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermemektedir ($t(290)=.062$, $p < .05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme ve mizaç özelliklerinden yenilik arayışı puanlarının çalışılan kurum türü değişkenine göre incelenmesi için t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendi Kendini Yönetme ve Yenilik Arayışı Puanlarının Çalışılan Kurum Türüne Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Çalışılan Kurum Türü				<i>t</i> (197)	<i>p</i>
	Özel Okul		Devlet Okulu			
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
Yenilik Arayışı	18.80	4.13	17.82	4.10	1.631	.105
Kendi Kendini Yönetme	30.23	7.55	30.48	6.63	.245	.807

Not. * $p < .05$, $N=292$

Tablo 11 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin mizaç özelliklerinden yenilik arayışı alt boyutunun öğretmenlerin çalıştıkları kurum türleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($t(197)= 1.631$, $p < .05$). Öğretmenlerin karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme alt boyutunun öğretmenlerin çalıştıkları kurum

türleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($t(197) = .245, p < .05$).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter ve Mizaç Puanları ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme ve mizaç özelliklerinden yenilik arayışı ile yaş değişkeni arasındaki ilişki Tablo 12’de belirtilmiştir.

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendi Kendini Yönetme ve Yenilik Arayışı ile Yaş Arasındaki Korelasyon

Değişkenler	Yenilik Arayışı	Kendi Kendini Yönetme
Yaş	-.124*	.187**

Not. * $p < .05$, $N = 292$

Tablo 12 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin yaşları ile mizaç özelliklerinden yenilik arayışı arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir, ($r(290) = -.124, p = .034$). Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yaşları arttıkça yenilik arayışı özelliklerinde azalma yaşandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme ile öğretmenlerin yaşları arasındaki korelasyon incelendiğinde düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir, ($r(290) = .187, p = .001$). Bu durum öğretmenlerin yaşlarının artması ile kendi kendini yönetme özelliklerinde artış olduğunu göstermektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Puanları ile Karakter ve Mizaç Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları puanları ile karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme ve mizaç özelliklerinden yenilik arayışı puanları arasında ilişki Tablo 13’te belirtilmiştir.

Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Puanları ile Kendi Kendini Yönetme ve Yenilik Arayışı Arasındaki Korelasyon

Değişkenler	İlerlemecilik	Yeniden Kurmacılık	Daimicilik	Esasicilik
Yenilik Arayışı	-.049	-.109	-.148*	-.117*
Kendi Kendini Yönetme	.044	-.130*	-.185**	-.406**

Not. * $p < .05$, $N = 292$

Tablo 13 incelendiğinde ilerlemecilik eğitim inancı ile mizaç özelliklerinden yenilik arayışı ve karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Yeniden kurmacılık eğitim inancı ile mizaç özelliklerinden yenilik arayışı arasında anlamlı bir ilişki yoktur ancak karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, ($r(290)=-.130$, $p=.026$). Daimicilik eğitim inancı incelendiğinde mizaç özelliklerinden yenilik arayışı ile düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, ($r(290)=-.148$, $p=.011$); karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme arasında ise düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmektedir, ($r(290)=-.185$, $p=.001$). Esasici eğitim inancı incelendiğinde mizaç özelliklerinden yenilik arayışı ile düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu, ($r(290)=-.117$, $p=.046$); karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme arasında ise orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir, ($r(290)=-.406$, $p=.000$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, 292 okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları ile karakter ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi neticesinde elde edilen sonuçlara ve sonuçlardan hareketle önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları incelendiğinde ilerlemecilik eğitim inancının en yüksek düzeyde ortalamaya sahip olduğu, sonrasında sırasıyla yeniden kurmacılık, daimicilik ve en düşük düzeyde ortalamaya sahip olan esasicilik eğitim inancı geldiği bulgularına ulaşılmıştır. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde Yaralı'nın (2020) araştırmasında da tercih edilen eğitim inançlarının aynı sıralamada olduğu belirlenmiştir. Sönmez ve Ökten (2019), Önden (2019), Demir ve Aktı Aslan (2021), Kozikoğlu ve Erden (2018), Berkant ve Özasan'ın (2019) yapmış olduğu araştırmalarda da en yüksek ve en düşük eğitim inançlarının elde edilen bulgularla paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çoğunlukla ilerlemecilik eğitim inancını benimsemiş olmaları çocukların gelişim süreçleri ve öğrenmelerine yönelik çağdaş eğitim anlayışını benimsedikleri anlamını taşıyabilmektedir. Çünkü ilerlemeci eğitim felsefesinde çocukların ilgi, gereksinim ve farklılıklarının önemine vurgu yapılmaktadır (Gutek, 2019). Bu felsefenin en çok benimsenmiş olan felsefe olmasının nedenlerinden biri ise 2004-2005 yılı itibariyle Türk Milli Eğitim Sisteminin ilerlemecilik felsefesini benimsemiş olması ve öğretmenlerin bu felsefeye göre yetiştirilmesi olabilir. En düşük düzeyde esasicilik eğitim inancının olmasının olası nedeni ise yaş gruplarından beklenen kalıplaşmış gelişim çıktıları, esneklik içermeyen eğitim programı odaklı program anlayışı, standartlaşmış performans baskısı ve deneyimden ziyade kitap ve yönerge odaklı bir eğitim anlayışı şeklinde çeşitlendirilebilmektedir (Sönmez, 2019).

Okul öncesi öğretmenlerin eğitim inançlarının öğretmenlerin cinsiyeti açısından farklılaşması incelendiğinde, kadın okul öncesi öğretmenlerinin ilerlemecilik eğitim inancını erkek okul öncesi öğretmenlerine göre daha fazla benimsedikleri, erkek okul öncesi öğretmenlerinin ise esasicilik eğitim inancını kadın okul öncesi öğretmenlerine göre daha fazla benimsediği belirlenmiştir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde Yaralı (2020), Kahramanoğlu ve Özbakış (2018), Balcı (2015), Aslan (2017) ve Yazıcı (2017) çalışmalarında da ilerlemecilik eğitim inancının kadın öğretmenler lehine, esasicilik eğitim inancının ise erkek öğretmenler lehine olduğu belirlenerek gerçekleştirilen araştırma ile paralellik göstermektedir. Yeniden kurmacılık, daimicilik eğitim inançlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit

edilmemiştir. Alanyazın çalışmalarındaki farklılık branş alanları ve katılımcı sayılarından kaynaklanmış olabilmektedir. Branş alanlarındaki kadın ve erkek öğretmen sayılarının heterojen dağılımı da sonuçlar üzerinde etki göstermektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda erkek okul öncesi öğretmenlerinin geleneksel eğitim anlayışına, kadın okul öncesi öğretmenlerinin ise çağdaş eğitim anlayışına yöneldikleri belirtilebilir. Önden' e (2019) göre ise kadın öğretmenlerin anne ve anne adayı olmalarından kaynaklı çocuklara daha özgürlükçü ve değer veren bir yaklaşım sergilerken, baba ve baba adayı olan erkek öğretmenler kendilerinin merkezde olduğu daha otoriter ve disiplin merkezli bir yaklaşım sergilerler. Bu durum Türk toplumun kültürel yapısından ve kişilere verilen görev tanımlarından da kaynaklanabilmektedir. Kozikoğlu ve Erden (2018), Sönmez Ektem (2019), Ağdacı (2018) yapmış oldukları çalışmalar da elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Berkant ve Özasan (2019), Ugurlu ve Çamaşur'un (2017) elde ettiği bulgularda olduğu gibi öğretmen cinsiyetleri ile eğitim inançları arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığını elde eden çalışmalar da bulunmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerin eğitim inançlarının mesleki kıdemleri açısından farklılaşma durumu incelendiğinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Değişen eğitim sistemleri ve eğitim programları neticesinde benimsenen eğitim inancının farklılaşması beklenilse dahi elde edilen bulgu ile varsayılan düşünceler tezatlık gösterebilmektedir. Ancak Önden'in (2019), araştırması mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin esasicilik eğitim felsefesini daha çok benimsemiş olduklarını belirtir. Bu durum çalışmaya katılan öğretmenlerin yetiştirildikleri eğitim programından dolayı sahip oldukları kalıplaşmış bakış açısı, inanç değişikliğine karşı sahip oldukları korku, tedirginlik, direnç ve alışkanlıklardan kaynaklandığı düşünülebilir. Eğmir, Göres ve Beycan (2021) çalışmalarında ise ilerlemecilik, daimicilik ve esasicilik eğitim felsefeleri ile eğitim kıdemleri arasında anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Demir ve Aktı Aslan (2021) ise araştırması sonucunda tüm eğitim felsefelerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karadağ, Baloglu ve Kaya (2009) ise kıdem yılının eğitim felsefeleri hakkındaki düşüncelerini değiştirmediğini belirtmektedirler. Çalışmalar göstermektedir ki öğretmen adayları ve mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin yeniliğe daha açık olduğu, meslek hayatında ilerlemiş olan öğretmenlerin ise yıllar içerisinde edinmiş oldukları deneyim ve tecrübeler ile kendi eğitim inançlarını var olan eğitim inançlarına entegre ederek esneklik sağladıkları kabul edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları, öğretmenlerin aktif çalışma hayatında olması ya da olmaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit

edilmiştir. Bu durum alanında benzer eğitimler alan bireylerin eğitime bakış açılarının çalışma durumlarıyla herhangi bir farklılaşma olmadığının göstergesidir. Alanyazın çalışmalarında çalışma hayatı ile ilgili karşılaştırmalı çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak aktif çalışma hayatında yer alan öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü, okul yönetimi, meslektaşlarının bilgi ve deneyimi, uygulanan program çeşitliliği gibi birçok etkenin eğitim inançları üzerindeki etki boyutu unutulmamalıdır. Çünkü uygulama ve teori arasındaki farklılıklar eğitime bakış açısını değiştirebilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançlarının çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşma durumu incelendiğinde devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerine oranla daimicilik inancını daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Daimicilik eğitim inancına göre kabul edilen temel eğitim modelleri değiştirilemez. Evrensel doğru bilgi, okullardaki uygulanan eğitim programlarında tekrar eden konular şeklinde çocukları düşünmeye ve mantık yürütmeye teşvik eder (Gutek, 2019). Elde edilen bilgiler doğrultusunda devlet okullarındaki okul öncesi öğretmenlerin kabul edilen eğitim sistemini devam ettirdikleri ve geleneksel eğitim modelini daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları ile öğretmenlerin yaş aralıkları arasındaki ilişki incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Yaralı'nın (2020) yapmış olduğu çalışma da gerçekleştirilen araştırma ile paralel sonuçlar göstermektedir. Sadık (2019), 30 yaş üzerinde olan erkek öğretmenlerin esasici eğitim felsefesini daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Kahramanoğlu ve Özbakış (2018), sınıf öğretmenleri üzerinde yapmış olduğu çalışmada da yaş ile eğitim inançları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmektedir. Ele alınan durum bireysel farklılıklar göz ardı edilmeden değerlendirilmelidir. Çünkü yaş ile deneyimlerin de artması eğitime bakış açısında değişiklik yaratabileceği gibi tam tersi geleneksel eğitim anlayışına bağlanma ve düzen değişikliğini reddetme ile de sonuçlanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme alt ölçeğinin öğretmenlerin cinsiyet farklılıklarına göre farklılaşma durumu incelendiğinde kadın okul öncesi öğretmenlerinin erkek okul öncesi öğretmenlerine oranla kendi kendini yönetme puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tarih boyunca kadınlara atfedilen görevler farklılık göstermektedir. Çalışma hayatında da kadının yeri farklılık gösterse dahi kadınlara yüklenen ev kadınlığı ve annelik rolleri yerini korumaktadır. Süreç kadınlardaki fiziksel ve duygusal yoğunluğu beraberinde getirmektedir (Yıldırım ve Gül, 2021). Tüm bu durumlar

kadınların kendi kendilerini yönetme özelliklerinin isteyerek ya da istemeyerek sağlamalarına neden olabilir. Pélissolo ve Lepino (2000) çalışma sonucuna paralel olarak kadınların kendi kendini yönetme puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hansenne, Le Bon, Gauthier ve Ansseau'nın (2001) yapmış oldukları araştırmada ise kadınların düşük kendi kendini yönetme puanları oldukları sonucuna ulaşarak elde edilen bulgularda farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum bireysel ve meslek alanlarındaki farklılıkların elde edilen ölçek puanlarında farklılıklara neden olabileceği sonucunu göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerin mizaç özelliklerinden yenilik arayışı alt ölçeğinin öğretmenlerin cinsiyet farklılıklarına göre farklılaşma durumu incelendiğinde erkek okul öncesi öğretmenlerinin kadın okul öncesi öğretmenlerine oranla daha fazla yenilik arayışını benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Cloninger, Przybeck ve Svrakic (1991) çalışma sonuçları gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Toplumlarda öğretmenlerdeki cinsiyet farklılıklarının davranışlarında farklılıklara neden olduğu görüşü yaygındır. Kadın öğretmenler daha ılımlı, yumuşak olarak sınıflandırılırken erkek öğretmenler, daha sert ve otoriter olarak görülmektedir. Bu durum erkeklerin okul öncesi eğitime uygun görülmemesine dahi yol açmaktadır (Er ve Ergen, 2020). Okul öncesi alanda bulunan az sayıda erkek öğretmenler ise yeniliklere olan olumlu yaklaşımları ile süreci daha etkili hale getirmek isteyebilmektedirler. Kadın okul öncesi öğretmenlerin ise oluşturdukları konfor alanında değişiklik yapmak istemiyor olmaları kendileriyle birlikte sınıflarında olan çocukların bakış açılarını da köreltebilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme alt ölçeğinin çalışma kıdemleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak mizaç özelliklerinden yenilik arayışı alt ölçeğinin çalışma kıdemleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. 0-4 yıl arası kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin 4 yıl sonrası kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlere oranla daha yüksek ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Abdi (2016) fen ve teknoloji öğretmenleri üzerinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmada da benzer sonuca ulaşarak 4 yıldan az görev yapan öğretmenlerin yenilik arayışı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme ile mizaç özelliklerinden yenilik arayışının alt ölçeklerinin çalışma durumları ile çalışılan kurum arasında herhangi bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde gerçekleştirilen araştırmalarda iki faktörün çalışmalara dahil edilmemesinden olayı benzerlikler ve farklılıklar noktasında karşılaştırma yapılamamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme alt ölçeği ile öğretmenlerin yaşları arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarının artması ile kendi kendini yönetme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum artan yaşın karakter gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşıldığını desteklemektedir. Mizaç özelliklerinden yenilik arayışı ile okul öncesi öğretmenlerinin negatif bir ilişki içerisinde olduğu, öğretmenlerin yaşlarının artması ile yenilik arayışı özelliklerinde azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cloninger (1986), Arkar ve arkadaşları da (2005) yenilik arayışı puanlarının gençlerde yaşı yüksek olanlara oranla daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum yaşın artması ile öğretmenlerin gelişen olaylara daha çekimser yaklaştıkları, değişikliklere çok istekli olmadıkları ve var olan düzende ilerlemek istedikleri sonucunu doğurmaktadır. Hansenna ve arkadaşları da (2001) elde edilen sonuçlar ile paralel sonuçlara ulaşmasına karşın Yürümez ve arkadaşları (2014) yaş ile karakter ve mizaç özellikleri arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını savunmaktadırlar.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları ile karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme ve mizaç özelliklerinden yenilik arayışı alt ölçekleri arasındaki ilişki incelendiğinde; ilerlemecilik eğitim inancının karakter ve mizaç alt ölçekleri ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı saptanmıştır. Yeniden kurmacılık eğitim inancı ile yenilik arayışı arasında herhangi bir ilişki bulunmazken karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme alt ölçeği ile düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki düzeyi saptanmıştır. Yeniden kurmacılık eğitim inancını benimseyen öğretmenlerin kendi kendini yönetme becerilerinin düşük olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. Bu durum, yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin çıkış noktasının felsefelerden ziyade toplumsal ve siyasal politikaları benimsemesinden kaynaklanabilir sonucuna varmak mümkündür (Gutek, 2019). Felsefelerin benimsenmemesi bireyselliğin geri planda kalmasına ve grubun benimsemiş olduğu anlayışla hareket edilmesine yol açmaktadır. Elde edilen sonuç neticesinde eğitim inancı ile karakter alt boyutu mantıksal olarak örtüşmektedir. Daimicilik eğitim inancı, mizaç özelliklerinden yenilik arayışı ve karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme alt ölçekleri ile düşük düzeyde negatif bir anlamlılık içermektedir. Bu durum daimicilik eğitim inancının mutlak gerçeklere bağlı kalarak değişmeyen ilkeleri esas almasından kaynaklanabilir sonucuna varmak mümkündür (Ferah, 2012). Çünkü yenilik arayışı alt ölçeği isminden de çıkarım yapılabileceği üzere keşfetme, yeni deneyimler içerisinde bulunma ve ani fikir değişikliklerinden oluşmaktadır (Cloninger 1987). Ancak belirtilen özellikler ile daimicilik eğitim felsefeleri ilkeleri çakışmaktadır. Benzer şekilde kendi kendini yönetme alt ölçeğinde kişi süreçte aktif rol oynayan, hedef ve

stratejilerinin belirleyici ve karar mercii iken daimicilik eğitim felsefesinde kişi pasif rol oynayarak sadece sürecin bir parçası konumundadır (Pintrich, 2000). Tüm bu sonuçlar daimicilik eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin karakter ve mizaç özelliklerinin düşük olacağını göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin esasicilik eğitim inançları ile mizaç özelliklerinden yenilik arayışı alt ölçeği arasındaki ilişki incelendiğinde düşük düzeyde negatif bir anlamlılık tespit edilmiştir. Esasicilik eğitim felsefesi, kültürel değerleri ve temel bilgilerin aktarılmasını amaçlayan bir eğitim programını ve düzenini benimsemesinden dolayı var olacak herhangi bir yenilik ve değişikliğe açık bir eğitimi kabul etmemektedir (Gutek, 2019). Bu durum iki değişken arasındaki negatif ilişkiyi açıklamaktadır. Esasicilik eğitim inancı ile karakter özelliklerinden kendi kendini yönetme alt ölçeği arasında orta düzeyde negatif bir anlamlı ilişki bulunmaktadır. Esasicilik eğitim inancının kişinin ileriye dönük gerçekleştireceği planlama ve yönetimin zıttı olacak şekilde kişiyi mesleğe ve vatandaşlığa belirli bir düzen, eğitim programı ve sistem içinde hazırlayarak var olabilecek akıldışı tüm yenilikleri düzensizlik olarak kabul ederek ilgi ve yönelimlere karşı çıkmaktadır (Gutek, 2019). Edinilen bu bilgiler ile elde edilen sonuçlar paralellik göstererek esasicilik eğitim inancını benimseyen öğretmenlerin kendi kendini yönetme özelliklerinin düşük olacağı sonucuna ulaşılmaktadır.

Öneriler

- Devlet okullarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin ağırlıklı olarak daimicilik eğitim inancını benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Günümüzde ilerlemecilik eğitim anlayışı temel alındığı için bu kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine ilerlemecilik eğitim anlayışı tanıtılabilir ve bu yönde çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışma okul öncesi öğretmenleri üzerinden yapılmıştır. Çalışma, farklı branştaki öğretmenler için de uygulanabilir.
- Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış, uygulanan ölçekler neticesinde öğretmenlerin eğitim felsefeleri ve karakter ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkiye incelenmiştir. Öğretmenlerin benimsemiş oldukları eğitim felsefeleri ve kişilik ve mizaç özelliklerinin daha derinlemesine ortaya çıkarılması amacıyla derinlemesine görüşmeler veya gözlemlerin yapıldığı nitel araştırmalara yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdi, A. M. (2016). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin mizaç ve karakter özelliklerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Ajzen, I. ve Fishbein, M. (1975). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. N.J.: Prentice-Hall.
- Akduman, G. G. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. G. Uyanık Balat (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 2-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, C. (1983). *Eğitim felsefesi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. C. Murchison (Ed.). *Handbook of social psychology* içinde (s. 798-844). Worchester: Clark University Press.
- Allport, G. W. (1937). *Personality a psychological interpretation*. New York: Henry Holt and Company.
- Apaydın Demirci, Z. ve Arslan, E. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ile aile katılım çalışmalarına yönelik öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2205-2215.
- Arı, R., Üre, Ö. ve Yılmaz, H. (t.y.). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Konya: Mikro Basım.
- Arkar, H., Sorias, O., Tunca, Z., Şafak, C., Alkın, T., Binnur Akdede, B., (...). Mizaç ve karakter envanteri'nin Türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16(3), 190- 204.
- Arslanoğlu, İ. (2019). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aslan, S. (2017). An investigation of the educational beliefs of primary school teachers in terms of several variables. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1458.
- Balcı, A. (2015). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterlilik inançlarının incelenmesi (Okul öncesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Balcı, A. ve Küçüköğlu, A. (2019). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ve özyeterlik inançları üzerine bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1123-1140.
- Başaran, İ. E. (1971). *Psikoloji*. Ankara: Akyıldız Matbaası.
- Bates, J. E. (1989). Concepts and measures of temperament. G. A. Kohnstamm, J. E. Bates ve M. K. Rothbart (Ed.), *Temperament in childhood* içinde (s. 3-27). İngiltere: Wiley & Sons.
- Berkant, H. G. ve Özaslan, D. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Armağan Özel Sayısı), 923-940.
- Berklin, C. T. (1965). *Kişilik eğitimi*. Ankara: Rehberlik Araştırma Bürosu.
- Bernacka, R. E., Pufal-Struzik, I. ve Gierczyk, M. (2019). Teacher's personality in psychological terms. *Annales Universitatis Mariae Curie Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologi*. 32(4), (2019), 97-115.
- Bilgin Aydın, N. H. (2004). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Brookhart, S. M. ve Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research Spring*, 62(1), 37-60.
- Burger, J. M. (2011). *Personality (Eighth Ed.)*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Buscaglia, L. (1989). *Kişilik* (çev. N. Ebcioğlu). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Buss, A. H. ve Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. İngiltere: Wiley & Sons.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carver, C. S. ve Scheier, F. M. (2011). *Perspectives on personality*. IL: Pearson PLC.
- Cevizci, A. (2019). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Say Yayıncılık.

- Chess, S. ve Thomas, A. (1977). Temperamental individuality from childhood to adolescence. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 16(2), 218-226. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)60038-8](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)60038-8)
- Churchland, P. S. ve Churchland, P. M. (2013). What are beliefs? F. Ktueger ve J. Grafman (Ed.) *The neural basis of human belief systems* içinde (s. 1-19). New York: Psychology Press.
- Cloninger, C. R. (1986). A unified biosocial theory of personality and its role in the development of anxiety states. *Psychiatric Developments*, 4(3), 167–226.
- Cloninger, C. R. (1994). Temperament and personality. *Current Opinion in Neurobiology*, 4(2), 266-273.
- Cloninger, C. R., Przybeck, T. R., ve Svrakic, D. M. (1991). The tridimensional personality questionnaire: u.s. normative data. *Psychological Reports*, 69(3), 1047–1057. DOI: <https://doi.org/10.2466/pr0.1991.69.3.1047>
- Cloninger, C. R., Svrakic, D. M., ve Przybeck, T. R. (1993). A psychobiological model of temperament and character. *Archives of General Psychiatry*, 50(12), 975–990. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1993.01820240059008>
- Cloninger, R. (1987). A systematic method for clinical description and classification of personality variants a proposal. *Archives of General Psychiatry*, 44(6), 573-88.
- Cloninger, R. ve Svrakic, D. M. (2000). Personality disorders. B. J. Sadock ve V. A. Sadock (Ed.). *Kaplan & sadock's comprehensive textbook of psychiatry (2 Volume Set)* içinde (s. 3547-3622), Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Cole, L. ve Morgan, J.J.B. (1975). *Çocukluk ve gençlik psikolojisi* (çev. B. H. Vassaf). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi No 5525.
- Connors, M. H. ve Halligan, P. W. (2015). Acognitive account of belief: atentative road map. *Frontiers in Psychology*, 13(5). DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01588>
- Çelebi Öncü, E. (2017). Examination of preschool children's organisation of learning centers for their classrooms. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 733-746.

- Çobanoğlu, R. ve Capa Aydın, Y. (2018, Nisan). The role of teacher beliefs in practice of teaching in preschool classrooms: a qualitative inquiry. *American Educational Research Association Annual Conference*’ da sunuldu, United States Of America, New-York.
- Demir, E. ve Köse, M. (2016). Öğretmenlerin rol modelliği hakkında öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (53), 38-57.
- Demir, F. N. (2022). *Okul öncesi programında uygulanan yapılandırılmış fen etkinliklerinin okul öncesi çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Demir, O., ve Aktı-Aslan, S. (2021). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 8(1), 307-321. DOI: 10.21666/muefd.842880
- Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 363-382.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, Ü. ve Kesicioğlu, O. S. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-13.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi “öğretmenlerin eğitim felsefeleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3).
- Dunn, S. G. (2005). *Philosophical foundations of education: connecting philosophy to theory and practice*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Eagly, A.H. ve Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. U.S.: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

- Eğmir, E., Göres, A. ve Beycan, F. (2021). Öğretmenlerin eğitim inançlarının mesleki yeterlilik algılarını yordama düzeyinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 663-684.
- Er, A. ve Ergen, H. (2020). Erkek okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yaşadığı mesleki sorunlar. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, Milli Mücadele'nin 100. Yılı Özel Sayısı, 359-383.
- Ersül, Ç. ve Tolgay, A. (1988). *Kişilik ve kişilik testleri*. İstanbul: Tercüman Tesisleri.
- Ertan, C. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının mezuniyet türüne göre incelenmesi: bir nedensel karşılaştırma araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(14).
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Farivar, M. ve Reesi Sistani, R. (2022). A winnicottian investigation on kryss lee's characters' self fragmentation. *Journal of Critical Studies in Language and Literature*, 3(5), 29-34.
- Ferah, A. (2012). Eğitimin felsefi temelleri. K. Keskinçelik (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 281-326). Ankara: Pegem Akademi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Repa Eğitim Yayınları.
- Freud, S. (1977). *Introductory lectures on psychoanalysis*. New York: WW Norton & Company.
- Fruyt, F. D., McCrae, R. R., Szirmák, Z. ve Nagy, J. (2004). The five-factor personality inventory as a measure of the five-factor model belgian, american, and hungarian comparisons with the neo-pi-r. *Assessment*, 11(3), 207-15. DOI: 10.1177/1073191104265800
- Gençtan, E. (1988). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": the big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1216>
- Goldie, P. (2005). *Kişilik üzerine* (çev. Y. Birhekimoğlu). İstanbul: Güncel Yayıncılık.

- Göksu, Z. ve Özmutlu, İ. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin genel öz yeterlilik algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki (Tekirdağ ili örneği). *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1108-1124.
- Gövsu, İ. A. (1999). *Çocukta davranış gelişimi*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Gutek, G. (2019). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gümüş, E. (2020). Tarama araştırması (çev. Ed. A. Aypay). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz kitabı* içinde (s. 367-400). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, A. (2017). *Kişilik gelişiminde cezasız eğitim*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Güney, S (2015). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hagekull, B. (1989). Longitudinal stability of temperament within a behavioral style framework. G. A. Kohnstamm, J. E. Bates ve M. K. Rothbart (Ed.), *Temperament in childhood* içinde (s. 283-299). İngiltere: Wiley & Sons.
- Hall, C. S., Lindzey, G., ve Campbell, J. B. (1998). *Theories of personality (4th ed.)*. İngiltere: Wiley & Sons.
- Haney, J. J., Lumpe, A. T. ve Czerniak, C. M. (2003). Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: perspectives from teachers, administrators, parents, community members, and students. *School Science and Mathematics*, 103(8), 366-377. DOI: 10.1111/j.1949-8594.2003.tb18122.x
- Hansenne, M., Le Bon, O., Gauthier, A., ve Ansseau, M. (2001). Belgian normative data of the temperament and character inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(1), 56-62.
- Hayber, B. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin kurumlarında yaşadıkları sorunlar. *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 16-25.
- Hendry, J. (2019). The meanings of belief. *Think*, 18(52), 9-20. DOI: 10.1017/S1477175619000058
- Hotaman, D. (2017). Eğitim programlarının geliştirilmesinde felsefenin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 430-437.
- Hume, D. (1975). *Enquiries concerning human understanding and concerning the principles of morals*. Oxford: Clarendon Press

- Ingman, B. C. (2019). Novelty and educational experience. *Curriculum Journal*, 30(3), 1-22.
DOI: 10.1080/09585176.2018.1564684
- Johnson, J. A., Dupuis, V. L., Muial, D., Hall, G. E. ve Gollnick, D. M. (1999). *Introduction to the foundations of american education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Jurczak, I. ve Jurczak, E. (2015). Personality of the teacher as an important element in the educational process of the child. *Pedagogika Rodziny*, 5(2), 79-88.
- Kahramanoğlu, R. ve Özbakiş, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 8-27.
- Kant, I. (2020). *Eğitim üzerine* (çev. S. E. Bekman). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Kaya S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma kaygı. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 0(12), 181- 200.
- Karadeniz Çelebican, Ö. (2010). *Roma hukuku*. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders (JMOOD)*, 6(1), 47-8.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Publications.
- Kneller, G. F. (1964). *Introduction to the philosophy of education*. London: John Willey and Sons.
- Korkmaz, İ. (2019). Program geliştirmenin ilkeleri (çev. Ed. K. Gündoğdu). *Program geliştirme içinde* (s. 25-47). Ankara: Pegem Akademi.
- Kozikoğlu, İ. ve Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3).
- Kök, M., Tuğluk, M. N. ve Bay, E. (2005). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(11), 294-303.
- Köknel, Ö. (1982). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. Ankara: Altın Kitaplar Yayınevi.

- Köse, S. (2003). Psychobiological model of temperament and character: tc1. *Yeni Symposium* 41(2), 86-97.
- Köse, S., Sayar, K., Ak İ., Aydın N., Kalelioğlu, Ü., Kırpınar, İ., Reeves R.A., Przybeck T.R. ve Cloninger C.R. (2004). Mizaç ve karakter envanteri (Türkçe tc1): geçerlik, güvenirliği ve faktör yapısı. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 14, 107-131.
- Krech, D. ve Crutchfield, R. S. (1970). *Sosyal psikoloji nazariye ve problemler* (çev. E. Güngör). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No 1154.
- Kuru Turaşlı, N. (2000). *Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel yeterliklerinin eğitimde kalite kapsamında incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kwiatkowska, H. (2008). Nauczyciel osobowościowe, zawodowe funkcje. T. Hejnicka-Bezwińska (Ed.). *Pedeutologia* içinde (s. 24-45). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lapsley, D. K., ve Stey, P. C. (2012). Id, ego and superego. V. S. Ramachandran (Ed.). *Encyclopedia of Human Behavior: Second edition* içinde (s. 393-399). Amsterdam: Elsevier.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 55.
- Miller, A. R. ve Shelly, S. (2007). *A'dan z'ye kişiliğiniz* (çev. S. Alayunt). İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Mischel, W., Shoda, Y. ve Ayduk, Ö. (2017). *Introduction to personality toward an integrative science of the person*. United States of America: John Wiley & Sons.
- Monroe, P (1911). *A cyclopedia of education*. New York: The Macmillan Company.
- Moody-Adams, M. (1990). On the old saw that character is destiny, O. Flanagan ve A. O. Rorty (Ed.). *Identity character and morality* içinde (s. 111-132). Massachusetts: MIT Press.
- Morgan, T. C. (1981). Kişilik. (çev. B. Tegin). *Psikolojiye giriş ders kitabı* içinde (s. 310-330). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları No 1.

- Newman, B. M., ve Newman, P. R. (1975). *Development through life: A psychosocial approach*. IL: Dorsey.
- Oral, B. ve Süer, S. (2020). Program değerlendirmede kullanılan araştırma yöntemleri ve veri toplama araçları. B. Oral ve T. Yazar (Ed.). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme kitabı* içinde (s. 510-536). Ankara: Pegem Akademi.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar* (çev. S. Demiral). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Önden, R. (2019). *Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslek algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Öz, İ. (2005). *Çocukta uyum ve davranış bozuklukları*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palmour, J. (1986). *On moral character*. Washington: The Archon Institute for Leadership Development.
- Pélissolo, A., ve Lépine, J. P. (2000). Normative data and factor structure of the temperament and character inventory (tcı) in the french version. *Psychiatry Research*, 94(1), 67-76. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0165-1781\(00\)00127-x](https://doi.org/10.1016/s0165-1781(00)00127-x)
- Pervin, L. A., ve John, O. P. (1997). *Personality: theory and research*. İngiltere: Wiley & Sons.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.), *The handbook of self-regulation: theory, research, and applications* içinde (s. 451-502). San Diego, CA: Academic.
- Politzer, G. (1989). *Felsefenin başlangıç ilkeleri*. Ankara: Şahin Matbaası.
- Pradhan, R. K. (2009). Character, personality and professionalism. *Social Science International*, 25(2), 3-23.
- Prior, M. (1992). Childhood temperament. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 33(1), 249-279. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00863.x>

- Ptak, M. (2011). *O nauczycielu... w drodze do pedagogicznej roli: materiał pomocniczy dla studentów (nie tylko) specjalizacji i specjalności nauczycielskich*. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza.
- Randy, A. (2023). *10 Differences between temperament and character*. <https://warbletoncouncil.org/diferencias-temperamento-caracter-5293#menu-12> adresinden alınmıştır.
- Reid, N. ve Ali, A. A. (2020). Beliefs and attitudes: why do attitudes matter?. *Making sense of learning: a research-based approach* içinde (s. 253-279). UK: Springer.
- Rothbart, M. K., ve Derryberry, D. (1981). Development of individual difference in temperament. M. E. Lamb, ve A. L. Brown (Ed.), *Developmental psychology* içinde (s. 37-86). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sadık, F. (2019). Examination of pedagogical formation certificate program students' educational beliefs. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 48(1), 757-786.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa
- Schwitzgebel, E. (2006). *Belief*. <https://plato.stanford.edu/entries/belief/> adresinden alınmıştır.
- Shields, D. L. L., ve Bredemeier, B. J. L. (1995). *Character development and physical activity*. IL: Human Kinetics Publishers.
- Smith, P. ve Jones, O. R. (1986). *The philosophy of mind: an introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Sorias, S. (1998). Kişilik bozuklukları. C. Güleç ve E. Köroğlu (Ed.). *Psikiyatri el kitabı* içinde: C. 2. (s. 723-751). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Sönmez Ektem, İ. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ve demokratik tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2391-2402.
- Sönmez, V. (2019). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stephens, G. L. ve Graham, G. (2004). Reconceiving delusin. *International Review of Psychiatry*, 16(3), 236-241.

- Stern, W. (1923). *Die menschliche pers6nlichkeit*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Şahin, İ. T. (2013). *Preschool teachers beliefs and practices related to developmentally appropriate classroom management*. Yayımlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Şemin, R. (1968). *Karakter formasyonu*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakóltesi Yayınları No 1324.
- Temel, F. ve Kölemen, E. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerin alan gezisi düzenlemeye ilişkin öz- yeterlilik inançlarının incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(1), 46-58.
- Thurstone, L. L. (1928). Theory of attitude measurement. *Psychological Review*, 36(3), 222–241. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0070922>
- Topçu, S. (1986). *Davranış bilimleri*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Totan, T., Aysan, F., ve Bektaş, M. (2010). Prospective teachers temperament, character, and personality traits. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 11(2), 19-43.
- Tutal, İ. ve Deniz, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin mesleki çalışmalarının mesleki yeterlilik ölçütleri yönünden incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 6(9), 88-107.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). İnsan. İçinde *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim tarihi: Şubat 8, 2023, <https://sozluk.gov.tr/>
- Uğurel Şemin, R. (1979). *Ruh sağlığı*. İstanbul: Nazım Terzioğlu Matematik Araştırma Enstitüsü Baskı Atölyesi.
- Uğurlu, C. T. ve Çalmaşur, H. (2017). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 215-258.
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Ed.). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*, (23-73). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

- Vorkapić, S. T. (2012). The significance of preschool teacher's personality in early childhood education: analysis of eysenck's and big five dimensions of personality. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 28-37.
- Wai Leng, A. P., Hui-Shen, C. L., Dhamotharan, M., ve Che Mustafa, M. (2021). Preschool teachers' beliefs and classroom practices of child-centred learning at private preschools in central region, Malaysia. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10(2), 69–83.
- Windelband, W. (1921). *An introduction to philosophy*. London: T. Fisher Unwin.
- Winter, G. D. (1997). Allport's life and Allport's psychology. *Journal of Personality*, 65(3), 724-731.
- Yanbastı, G. (1996). *Kişilik kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No 53.
- Yaralı, D. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (kafkas üniversitesi örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 160-185.
- Yazıcı, T. (2017). Educational philosophy beliefs of music teacher candidates. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 627-642.
- Yıldırım, F. ve Gül, H. (2021). Toplumsal cinsiyete duygusal bakış. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 23(41), 578-590.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335–350.
- Yörükân, T. (2000). *Alfred Adler bireysel psikoloji, sosyal roller ve kişilik*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yürümez, E., Yazıcı, E., Gümüş, Y. Y., Yazıcı, A. B. ve Gürsoy, S. (2014). Temperament and character traits of parents of children with adhd. *Journal of Attention Disorders*, 22(13), 1200-1206.
- Zhang, S. (2020). Psychoanalysis: the influence of Freud's theory in personality psychology. *International Conference on Mental Health and Humanities Education*, 433.

EKLER

Ek 1. Uygulanan Ölçme Araçları

Eğitim İnançları Ölçeği örnek ölçek maddeleri aşağıda verildiği şekildedir.

Eğitim İnançları Ölçeği Örnek Maddeler

Bu bölümde vermiş olduğunuz cevaplar eğitime bakış açınızı belirlemek amaçlı olduğu için soruları "Eğitim, eğitimci nasıl olmalı?" sorularını esas alarak cevaplamanız gerekmektedir.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8. Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.					
9.					

10.					
11					
12.					
13.					
14. Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19. Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermelidir.					
20.					
21.					
22. Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.					
23.					
24.					
25.					
26.					
27. Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.					
28.					
29.					
30.					

31. Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.					
32.					
33.					
34.					
35. Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.					
36.					
Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.					
38.					
39.					
40. Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.					

Cevap Ölçeği:

Ölçekten bir toplam puan elde edilmemekte, katılımcıların her bir eğitim felsefesini ne kadar benimsedikleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Böylelikle kişinin baskın eğitim felsefi ya da felsefeleri belirlenebilir ve kişi ilgili gruba atanabilir. Bir alt ölçekten alınan puanın yüksek

olması, katılımcıların o alt ölçekteki eğitim felsefesine inandığını ve benimsediğini, düşük olması ise, söz konusu felsefeye olan inancının az olduğunu göstermektedir.

Mizaç ve Karakter Envanteri

(Türkçe TCI)

Bu anket formunda kişilerin kendi tutumlarını, görüşlerini, ilgilerini ya da kişisel duygularını tanımlarken kullanabilecekleri ifadeleri bulacaksınız.

Her ifade DOĞRU ya da YANLIŞ olarak yanıtlanabilir. İfadeleri okuyunuz ve hangi seçeneğin sizi en iyi tanımladığına karar veriniz. Sadece şu anda nasıl hissettiğiniz değil, ÇOĞU KEZ ya da genellikle nasıl davrandığınız ve hissettiğinizi tanımlamaya çalışınız.

Bu anket formunu kendi başınıza doldurunuz. Lütfen tüm soruları yanıtlayınız.

ANKET FORMU NASIL DOLDURULUR

Yanıtlamak için her sorudan sonra yalnızca "D" ya da "Y" seçeneğini işaretlemeniz yeterlidir.

ÖRNEK;	DOĞRU	YANLIŞ
Bu anket formunu nasıl dolduracağımı biliyorum.	D	Y

(Bu anket formunu nasıl dolduracağınızı biliyorsanız, ifadenin DOĞRU olduğunu göstermek için "D"yi yuvarlak içine alınız.)

Her ifadeyi dikkatlice okuyunuz, ancak yanıtlarken çok zaman harcamayınız.

Lütfen bütünüyle yanıttan emin olmasanız bile, her ifadeyi yanıtlayınız.

Doğru ya da yanlış yanıtlar olmadığını unutmayınız ve sadece kendi kişisel görüş ve duygularınızı belirtiniz.

Karakter ve mizaç envanterinin örnek maddeleri

	D	Y
1.Çoğu kimse zaman kaybı olduğunu düşünse bile, sırf eğlence ya da heyecan olsun diye çoğu kez yeni şeyler denerim.		
2.		
3.		
4.Çoğu kez koşulların kurbanı olduğumu düşünürüm.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9. Çoğu kez yaşamımın, pek az bir amacı ya da anlamı olduğunu düşünürüm.		
10.		
11.		
12.		
13. İşleri yaparken geçmişte nasıl yapıldığını düşünmeksizin, çoğu kez o anda nasıl hissettiğimi temel alarak yaparım.		
14.		
15.		
16.		
17. Çoğu durumda doğal tepkilerim, geliştirmiş olduğum iyi alışkanlıklara dayanır.		
18.		
19. Çoğu kimseden daha çok tedbirli ve denetimliyimdir.		
20.		
21.		
22.		
23.		
24. Ne yapmak istediğimi seçmede kendimi nadiren serbest hissederim.		
25.		
26.		
27.		
28.		
29. Bir iş yaparken “yeni ve geliştirilmiş” yollardan çok, eski “denenmiş ve doğru” yolları tercih ederim.		
30. Zaman yokluğu nedeniyle, genellikle işleri önemlilik sırasına göre yapamam.		
31.		
32. Çoğu kez başka herkesten daha zeki olmayı dilerim.		
33.		
34. Her ne zaman olursa olsun, çok düzenli olmak ve kişiler için kurallar koymaktan hoşlanırım.		
35. Dikkatim çoğu kez başka bir şeye kaydını için, uzunca bir süre aynı ilgilerimi sürdürmem güçtür.		
36. Tekrarlanmış uygulamalar bana, çoğu anlık dürtüler ya da telkinlerden daha güçlü olan, iyi alışkanlıklar kazandırdı.		
37.		
38.		
39. Bırakabilmeyi dilediğim birçok kötü alışkanlığım var.		

40. Sorunlarıma çoğu kez bir başkasının çözüm sağlamasını beklerim.		
41. Çoğu kez nakit param bitinceye ya da aşırı kredi kullanıp borçlanıncaya değin para harcarım.		
42.		
43.		
44.		
45.		
46.		
47.		
48.		
49.		
50.		
51.		
52. Konuşmalarda konuşmacı olmaktan çok, iyi bir dinleyiciyimdir.		
53. Çoğu kimseden daha çabuk öfkelenirim.		
54.		
55.		
56.		
57.		
58. Tutumlarımı, büyük ölçüde denetimim dışındaki etkiler belirler.		
59. Her gün amaçlarıma doğru bir adım daha atmaya çalışırım.		
60. Çoğu kez başka herkesten daha güçlü olmayı dilerim.		
61. Karar vermeden önce işler konusunda uzunca süre düşünmeyi tercih ederim.		
62.		
63.		
64.		
65.		
66. Çok miktarda para biriktirmiş olsam bile, kendim için para harcamaktan hoşlanmakta güçlük çekerim.		
67.		
68.		
69.		
70. Seyahat etmek ya da yeni yerler araştırmaktansa, evde oturmaktan hoşlanırım.		
71.		
72.		
73.		
74. Çoğu kez sonsuza değin genç kalabilmeyi dilerim.		
75.		
76.		
77.		
78.		
79. Katı kurallar ve düzenlemeler olmaksızın, insanların her istediklerini yapabilmeleri hoşuma gider.		
80.		
81.		
82. Bir karara varmadan önce genellikle her olguyu etraflıca düşünürüm.		
83.		

84.		
85. Çoğu zaman “Süperman” gibi özel güçlerimin olmasını dilerim.		
86. Başkaları beni çok fazla denetliyor.		
87.		
88.		
89.		
90. Tekrarlanmış uygulamalar, başarılı olmamda bana yardımcı olan, pek çok şeyde iyi olmama olanak vermiştir.		
91. Söylediğimin abartılı ve gerçek olmadığını bilmeme rağmen, genellikle başkalarının bana inanmalarını sağlayabilirim.		
92.		
93.		
94. Başka herkesten daha çok zengin olmak istemem.		
95.		
96.		
97.		
98.		
99. Son derece pratik ve duygularına göre hareket etmeyen birisi olarak tanınırım.		
100.		
101.		
102.		
103.		
104. Öyle çok kusurluyum ki, bu yüzden kendimi pek de sevmem.		
105. Sorunlarıma uzun vadeli çözümler aramak için çok az zamanım var.		
106. Sırf ne yapılacağını bilmediğim için, çoğu kez sorunların gereğine bakamam.		
107. Çoğu kez zamanın akışını durdurabilmeyi dilerim.		
108. Yalnızca ilk izlenimlerime dayanarak karar vermekten nefret ederim.		
109. Biriktirmektense, para harcamayı yeğlerim.		
110. Bir öyküyü daha gülünç hale getirmek ya da birisine şaka yapmak için, doğruları eğip bükmeyi genellikle iyi beceririm.		
111.		
112.		
113.		
114. İşleri eski yapış tarzımda değişiklik yapmayı istemeden önce, genellikle çok iyi gerçekçi nedenler talep ederim.		
115. İyi alışkanlıklar edinebilmem için, beni eğiten kişilerden çok fazla yardıma gereksinim duyarım.		
116.		
117.		
118.		
119.		
120.		
121. Koşullar çoğu kez beni irademe karşı bir şeyler yapmaya zorlar.		
122.		
123.		

124.		
125.		
126. Yaşamımın gerçek bir amacı ve önemi olduğunu sanmıyorum.		
127.		
128.		
129.		
130. Tüm ayrıntıları bütünüyle düşünmeksizin, çoğu kez içgüdülerimi, önsezi ve sezgilerimi izlerim.		
131.		
132.		
133.		
134.		
135. İyi alışkanlıklar benim için “ikinci mizaç” olmuştur ve hemen her zaman otomatik ve kendiliğinden davranışlardır.		
136. Başkalarının bir şey hakkında benden daha çok bilmesi gerçeğinden, çoğu zaman rahatsızlık duymam.		
137.		
138.		
139. Para biriktirmede çoğu kimseden daha iyiyimdir.		
140.		
141. Çoğu kimse önemli olmadığını düşünse bile, çoğu kez işlerin değişmez ve düzenli biçimde yapılmasında ısrar ederim.		
142.		
143.		
144. Çoğu kimse bana yeni ve daha iyi bir yol olduğunu söylese bile, işleri yapış tarzımı değiştirmekten nefret ederim.		
145.		
146.		
147.		
148. Yaptığım her işte ayrıntılara dikkat etmekten hoşlanırım.		
149.		
150. Çoğu kez başka herkesten daha güçlü olmayı dilerim.		
151. Genellikle ne yapacağımı seçmede serbestimdir.		
152.		
153.		
154.		
155. Çoğu zaman dürtüsel olarak o kadar çok para harcarım ki, tatil yapmak gibi özel planlar için bile para biriktirmek bana güç gelir.		
156.		
157.		
158.		
159. Zamanımın çoğunu, gerekli gibi görünen, ancak benim için gerçekte önemsiz olan şeylere harcarım.		
160.		
161.		
162. Alışkanlıklarımın çoğu, bana değerli amaçlara ulaşmada zorluk çıkarır.		
163.		
164.		

165. Kendi denetimimi yitirecek kadar, hemen hiç heyecanlanmam.		
166.		
167. Başkalarının benimle konuşmalarını beklemektense, konuşmaları kendim başlatmayı tercih ederim.		
168.		
169. Davranışlarımı, büyük ölçüde denetimim dışındaki etkiler belirler.		
170.		
171. İşlerin yapılması için, bir başkasının ön ayak olmasını beklemeyi tercih ederim.		
172.		
173.		
174. Kendim için bir şeyler satın almak eğlendiricidir.		
175.		
176.		
177. Davranışlarıma yaşamım için koyduğum belli amaçlar, güçlü şekilde yol gösterir.		
178.		
179. Çoğu kez sonsuza değin yaşamak isterim.		
180.		
181.		
182.		
183. Cezalandırılmayacağımı sandığımda, çoğu kez kuralları ve düzenlemeleri ihlal ederim.		
184. Çoğu ayartıcı durumda, kendime güvenebilmem için iyi alışkanlıklar geliştirmemi sağlayacak, çok sayıda uygulama yapmam gerekir.		
185.		
186.		
187. Yapılması gerekli olan işleri sürdürebilmek için, çabuk kararlar vermekten hoşlanırım.		
188.		
189.		
190.		
191. İşleri yaparken yeni yollar araştırmaktan hoşlanırım.		
192. Eğlence ya da heyecan için para harcamaktansa, biriktirmekten zevk alırım.		
193.		
194.		
195.		
196. İyi alışkanlıklar, işleri istediğim şekilde yapmamı kolaylaştırır.		
197. Çoğu kimse benden daha çok çare bulucu görünür.		
198. Sorunlarım için, çoğu kez başkalarını ve koşulları sorumlu tutarım.		
199.		
200.		
201.		

202.		
203. Başkaları çabuk bir karar vermemi isteseler bile, karar vermeden önce hemen her zaman tüm olgular hakkında ayrıntılı düşünürüm.		
204. Bir şeyi yanlış yaptığımı anladığımda, sıkıntıdan öyle kolayca kurtulamam.		
205.		
206.		
207. Şimdiki doğal tepkilerimin, genellikle ilkelerim ve uzun vadeli amaçlarımla tutarlı olduğunu düşünürüm.		
208.		
209.		
210.		
211. Yeni düşünceler ve etkinliklerden heyecan duymada, çoğu kimseye göre daha geriyimdir.		
212. Bir başkasının duygularını incitmemek için söylenecek olsa bile, yalan söylemekte sıkıntı yaşarım.		
213.		
214. Başka herkesten daha fazla hayran olunmak istemem.		
215.		
216.		
217.		
218.		
219. Kimileri para konusunda aşırı cimri ya da eli sıkı olduğumu düşünür.		
220.		
221. Sonucunda acı çekeceğimi bilsem bile, irade gücüm çok güçlü ayartmaları üstesinden gelmeyecek kadar zayıftır.		
222.		
223. Yaşamımda ne yapmak istediğimi biliyorum.		
224.		
225.		
226.		
227.		
228.		
229. Keşke başka herkesten daha iyi görünümlü olsam.		
230.		
231.		
232.		
233. Zor durumları, genellikle bir meydan okuma ya da fırsat olarak değerlendiririm.		
234.		
235.		
236.		
237. Herhangi bir kâğıdı imzalamam istendiğinde, her şeyi okumaktan hoşlanırım.		
238. Yeni bir şeyler olmadığında, genellikle heyecan ya da coşku verici bir şey aramaya başlarım.		
239.		
240.		

TCI Derecelendirme Anahtarı

Tüm ölçekler için pozitif olarak puanlandırılan (D= 1, Y= 0) maddelerin altı çizilmemiş, negatif olarak puanlandırılan maddelerin altı çizilmiştir (D= 0, Y= 1). Aşağıdaki maddeler ise TCI'nın bir bölümü olarak puanlanmamıştır: 69, 75, 101, 111, 118, 134, 140, 170, 176, 190, 213, 230, 239, 240.

Yenilik Arayışı (Novelty Seeking)

- NS1 Keşfetmekten heyecan duyma-Kayıtsız bir katılık (11 madde)
1, 29, 52, 70, 99, 114, 144, 167, 191, 211, 238
- NS2 Dürtüsellik-lyice düşünme (10 madde)
13, 35, 61, 82, 108, 130, 148, 187, 203, 237
- NS3 Savurganlık-Tutumluluk (9 madde)
19, 41, 66, 109, 139, 155, 174, 192, 219
- NS4 Düzensizlik-Düzenlilik (10 madde)
34, 53, 79, 91, 110, 141, 165, 183, 204, 212
- NS Toplam Yenilik Arayışı Puanı (40 madde): NS1 + NS2 + NS3 + NS4

Zarardan Kaçınma (Harm Avoidance)

- HA1 Beklenti endişesi ve karamsarlık-Sınırsız iyimserlik (11 madde)
2, 20, 42, 65, 81, 112, 119, 149, 164, 188, 225
- HA2 Belirsizlik korkusu (7 madde)
12, 26, 67, 129, 154, 189, 217
- HA3 Yabancılardan çekinme (8 madde)
27, 54, 80, 100, 142, 157, 209, 231
- HA4 Çabuk yorulma ve dermansızlık (9 madde)
22, 43, 63, 92, 113, 147, 182, 202, 236
- HA Toplam Zarardan Kaçınma Puanı (35 madde): HA1 + HA2 + HA3 + HA4

Ödül Bağımlılığı (Reward Dependence)

- RD1 Duygusallık (10 madde)
3, 28, 55, 83, 102, 120, 158, 181, 210, 224
- RD3 Bağlanma (8 madde)
21, 44, 68, 117, 143, 180, 201, 226
- RD4 Bağımlılık (6 madde)
14, 46, 71, 131, 156, 193
- RD Toplam Ödül Bağımlılığı Puanı (24 madde): RD1 + RD3 + RD4

Sebat Etme (Persistence)

- P Sebat etme (8 madde)
11, 37, 62, 103, 128, 166, 205, 218

Kendi Kendini Yönetme (Self-Directedness)

- S1 Sorumluluk alma-Kınama (8 madde)
4, 24, 58, 86, 121, 151, 169, 198
- S2 Amaçlılık-Amaçsızlık (8 madde)
9, 30, 59, 105, 126, 159, 177, 223
- S3 Beceriklilik (5 madde)
40, 106, 171, 197, 233
- S4 Kendini kabullenme- Kendisiyle çekişme (11 madde)
32, 60, 74, 85, 94, 107, 136, 150, 179, 214, 229
- S5 Aydınlanmış ikinci mizaç (12 madde)
17, 36, 39, 90, 104, 115, 135, 162, 184, 196, 207, 221
- S Toplam Kendi Kendini Idare Etme Puanı (44 madde): S1 + S2 + S3 + S4 + S5

İş Birliği Yapma (Cooperativeness)

- C1 Sosyal kabullenme-Sosyal hoşgörüsüzlük (8 madde)
5, 16, 48, 89, 122, 133, 172, 234
- C2 Empati duyma-Sosyal ilgisizlik (7 madde)
25, 49, 73, 137, 161, 185, 227
- C3 Yardımseverlik-yardım sevmeme (8 madde)
10, 47, 64, 87, 127, 153, 178, 216
- C4 Acıma-intikamcılık (10 madde)
7, 33, 57, 78, 98, 124, 146, 168, 199, 222
- C5 Temiz kalplilik vicdanlılık-Kendi kendine yara sağlama (9 madde)
18, 50, 72, 93, 138, 160, 186, 206, 235
- C Toplam İş Birliği Puanı (42 madde): C1 + C2 + C3 + C4 + C5

Kendi Kendini Aşma (Self-Transcendence)

- ST1 Kendini kaybetme-Kendilik bilincinde yaşantı (11 madde)
8, 23, 45, 76, 96, 125, 152, 173, 195, 215, 228
- ST2 Kişiler arası özdeşim-Kendi kendine aynışma (9 madde)
15, 31, 51, 84, 95, 132, 163, 200, 232
- ST2 Manevi kabullenme-Akılcı maddecilik (13 madde)
6, 38, 56, 77, 88, 97, 116, 123, 145, 175, 194, 208, 220
- ST Toplam Kendi Kendini Aşma Puanı (33 madde): ST1 + ST2 + ST3

Ek 2. Ölçme Araçları Kullanım İzni



Kürşad Yılmaz

Alıcı: ben

Merhaba hocam.

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeği ekte gönderiyorum.

İyi çalışmalar dilerim...

Kürşad Yılmaz

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

<http://kursadyilmaz.blogspot.com/>

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz
Kyrgyz-Turkish Manas University
Faculty of Humanities
Department of Pedagogy

Dumlupınar University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences

<http://kursadyilmaz.blogspot.com/>

Bir ek • Gmail tarafından tarandı



Sümeyra Kılıç <smyraklc6@gmail.com>

Alıcı: İkirpinar

20 Şub 2022 Paz 09:48



Sayın hocam,
ben Sümeyra Kılıç, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. "Okul öncesi öğretmenlerinin karakter ve mizaç özelliklerinin eğitim inançları üzerindeki etkisi" konulu tezimde kullanmak üzere sizin ve diğer hocalarımın geliştirmiş olduğu Mizaç ve Karakter Envanterini kullanmak istiyorum. Teşekkür ediyorum ve iyi çalışmalar diliyorum.

Sümeyra KILIÇ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi



Virüs bulunmuyor. www.avg.com



İsmet Kirpınar <kirpinar@bezmialem.edu.tr>

Alıcı: ben

21 Şub 2022 Pzt 06:41



Kullanabilirsiniz.
Kolay gelsin

Gönderen: Sümeyra Kılıç <smyraklc6@gmail.com>

Gönderildi: 20 Şubat 2022 Pazar 10:48

Kime: İsmet Kirpınar

Konu: Mizaç ve Karakter Envanteri kullanım izni

EK 3. Etik İzin Belgesi

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
27.04.2022	07	01-62

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR Başkanlığında toplandı.

KARAR 07.49- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 23.03.2022 tarih ve 147942 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter ve Mizaç Özelliklerinin Eğitim İnançları Üzerinde Etkisi
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Sümeyra KILIÇ (Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR
Etik Kurul Başkanı
(İzinli)

Doç. Dr. Mehmet KARGÜN
Başkan Vekili
(İmza)

Doç. Dr. Mehmet KARGÜN
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Doç. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Fatih YAZICI
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Yücel EROL
Üye
(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Şevki BABACAN
Üye